

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

***O JOGO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN
NO CONTEXTO DA FAMÍLIA.***

UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em
Psicologia, área de Especialização em Psicologia
do Desenvolvimento e Educação da Criança -
Intervenção Precoce - sob a orientação do
Professor Doutor Joaquim Bairrão.

FERNANDA MARIA XAVIER DA SILVA OLIVEIRA

1999

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

***O JOGO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN
NO CONTEXTO DA FAMÍLIA.***

UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Dissertação para obtenção do grau de Mestre em
Psicologia, área de Especialização em Psicologia
do Desenvolvimento e Educação da Criança -
Intervenção Precoce - sob a orientação do
Professor Doutor Joaquim Bairrão.

FERNANDA MARIA XAVIER DA SILVA OLIVEIRA

1999

Aos Meus Pais

AGRADECIMENTO

Ao Professor Doutor Joaquim Bairrão, ao Professor Doutor Pedro Lopes dos Santos, aos D. Bailey, R. Simeonsson, M. Wollery, P. Winton, & D. Farran (Professores convidados do Frank Porter Graham Development Center da Universidade de Carolina do Norte) pelos ensinamentos.

De um modo muito especial, ao Professor Doutor Joaquim Bairrão pelas orientações e acompanhamento a este trabalho, à Professora Adelina Acciaiuoli Barbosa pelos ensinamentos, orientações, apoio e estímulo. Momentos houve de grande desânimo. Conciliar as tarefas profissionais com as exigências da presente investigação não foi tarefa fácil, sabendo que ambas requeriam uma atenção total e desgastante em termos pessoais. No entanto, as orientações dadas pelos professores bem como uma atitude de alguma forma empática, levaram-nos a continuar.

A todos, expressamos a nossa gratidão pelo tempo e pela atenção que sempre nos dedicaram.

À DREN, às Equipas de Educação Especial, a todas as Instituições contactadas, do sector privado e do público, às suas Direcções e suas Educadoras, que desde logo nos possibilitaram referenciar as crianças e contactar as mães para a posterior selecção da amostra.

Às mães que aceitaram e manifestaram disponibilidade em colaborar neste estudo. Sem elas este trabalho não teria sido possível !

À Marina, à Raquel e à Ana, pela amizade neste percurso e, às demais colegas de mestrado.

À minha família e aos amigos pelo cuidado e carinho demonstrados durante esta “caminhada”. O encorajamento natural nos momentos difíceis e as suas palavras de estímulo, no sentido da prossecução dos nossos objectivos, foram determinantes para que este estudo fosse concretizado.

Sobretudo, a minha gratidão a todas as crianças!

Que o jogo continue a ser um espaço de prazer e de crescimento. Continuem a jogar com alegria!

Obrigada por iluminarem a minha vida!

ÍNDICE

Introdução

Capítulo I - O jogo ou Importância desenvolvimental da actividade lúdica

1. Definições-conceitos	3
1.1. O jogo/ a actividade lúdica	3
1.2. Conceito de jogo	8
2. Teorias sobre o jogo	10
2.1. Categorias de jogo	10
2.1.1. As categorias cognitivas do jogo	12
2.1.3. O jogo simbólico	15
2.2. O jogo reflecte o desenvolvimento da criança	17
2.2.1. O jogo como reflexo da compreensão social	21

Capítulo II - A Criança com Síndrome de Down e a Família enquanto Contexto de Desenvolvimento

1. A Criança com Síndrome de Down - alvo de IP	29
1.1. Nee, deficiência mental-criança com síndrome de Down	
1.2. Caracterização do síndrome	31
2. <i>A Família como contexto de desenvolvimento</i>	39
2.1. A família e a sua importância	39
2.2. A abordagem da Família - pequena perspectiva histórica	43
2.2.1. A Família na actualidade	47
2.3. As funções da família	50
2.3.1. Os primeiros anos de vida	53
2.3.2. A família como agentes de socialização	55
2.5. Famílias de crianças com Síndrome de Down	58
2.6. A Mãe / atitudes da mãe - repercussão no desenvolvimento	61

Capítulo III - Modelo transaccional de desenvolvimento

1. <i>O Modelo Transaccional de desenvolvimento de Sameroff</i>	71
1.1. A origem do modelo	71
2. Caracterização do modelo	77
2.1. Regulações desenvolvimentais - os códigos	82

Capítulo IV - A Intervenção Precoce e a actividade lúdica

1. <i>Origem e evolução da intervenção</i>	87
1.1. Emergência de um novo conceito NEE	91
2. Modelo de intervenção Precoce	98
2.1. O conceito de Intervenção Precoce	
2.1.1. Como é conceptualizada a Intervenção Precoce	105
2.2. Envolvimento escolar	
3. O jogo na promoção do desenvolvimento na I.P.	113
3.1. Jogo como um paradigma de avaliação e intervenção	
3.2. Revisão da literatura em Intervenção Precoce na criança com Síndrome de Down	120
Síntese	

II PARTE- O estudo exploratório

Capítulo I - Objectivos de Investigação

1. Enquadramento e objectivos	134
-------------------------------	-----

Capítulo II - Metodologia

1. Caracterização da amostra	
1.1. Processo e critério de selecção da amostra	139
1.2. Procedimentos de recolha de dados	
1.2.1. Procedimentos de Amostragem	140
1.2.2. A Amostra	141
1.2.2.1. As crianças	141
1.2.2.2. As mães	143
1.2.3. Características das famílias	143
2. Os Instrumentos	146

2.1.O inquérito por entrevista	146
2.1.1.Os inventários de atitudes	148
2.2..Apresentação do instrumento	149
2.2.1..Descrição do processo de recolha de dados	151
2.2.2.Procedimentos de análise de dados	152

Capítulo III - Apresentação dos resultados

1- Nota introdutória	154
2. Apresentação dos resultados	154

Capítulo IV - Análise e Discussão dos Resultados

1.Análise e Discussão dos resultados	168
--------------------------------------	-----

Conclusões	175
-------------------	-----

Posfácio	180
-----------------	-----

Bibliografia	184
---------------------	-----

Anexos	
---------------	--

INTRODUÇÃO

Este trabalho de investigação, enquadra-se no âmbito do mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da criança - Intervenção Precoce.

Numa perspectiva ecológica, poderíamos salientar a relevância das relações e dos variados papéis experienciados a nível do microssistema família. A forma como a criança joga pode espelhar o seu nível de desenvolvimento e é no contexto da família que se processa um grande e variado tipo de interacções. Estes aspectos enquadram-se sobretudo, perante a existência de grandes áreas de interesse e preocupação da parte dos investigadores, como seja, a importância de relações precoces, a díade Mãe-criança. Perspectivando-se a teoria Transaccional, como um sistema regulatório importante e a considerar em termos de desenvolvimento. Assim, a nossa investigação "O jogo da criança com Síndrome de Down, no contexto da família" parece-nos assumir alguma pertinência.

Quanto à razão de ser do estudo, primeiro ele é decorrente de razões eminentemente académicas, segundo prefigurado pelo nosso interesse relativo à actividade lúdica, e pela importância que tem a nível desenvolvimental. Consideramos, a idade dos 34 aos 72 meses, e crianças com Necessidades Educativas Especiais, no sentido de identificar como se processa a actividade lúdica das crianças, segundo as opiniões das mães. O jogo é pertinente porque através dele, a criança aprende a conhecer-se melhor a si própria e, ao mundo que a rodeia, desenvolvendo-se a nível cognitivo, a nível interpessoal e moral e, a criatividade. Acredita-se que a brincar, também se aprende. É com o jogo e através do jogo que a criança age e se desenvolve. O início da actividade lúdica, ocorre primordialmente no contexto familiar, vai sucessivamente sendo alargada, a outros familiares, vizinhos, e a outros contextos. A configuração da actividade lúdica terá

ligações com as referências familiares, com as oportunidades experienciais que o meio lhe oferecer, o sistema regulatório existente. As atitudes da "Mãe", podem ser vistas como tendo repercussões no desenvolvimento.

Antes da idade escolar, o jogo representa a actividade da criança. É para o bebé a única actividade "espontânea" que lhe permite exprimir-se e afirmar-se; joga com as mãos, agarra ou lança uma bola ou uma caixa. Mais tarde, entre os doze e os dezoito meses, vem a idade dos encaixes, dos brinquedos de puxar e de empurrar. Já antes dos três anos, surgem os jogos "do Faz de conta". A criança começa por imitar a si própria e, brinca a "fingir". Esta imitação, supõe a capacidade de se representar a acção actual ao mesmo tempo que a acção reproduzida. Por essa razão e, por outras é que continuaremos a apontar, que o jogo é muito importante nos primeiros anos e, fundamentalmente para as crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Pela experiência, em termos profissionais, consideramos que existem ganhos significativos na valorização de situações lúdicas no contexto educativo. Se nos reportarmos à deficiência mental, em concreto a criança com Síndrome de Down, antes de a considerarmos deficiente é uma criança e como tal, o jogo tem um papel preponderante e facilitador do seu desenvolvimento. Será uma criança com necessidades educativas especiais, com um atraso, um ritmo mais lento, e como tal, terá de ser ajudada a cumprir as tarefas de desenvolvimento. Terá de se lhe proporcionar uma estimulação adequada, oportunidades de exploração e experiências socializantes de forma a otimizar o seu desenvolvimento. A mãe/pais e/ou "caregiver" têm um papel central na organização do ambiente, que rodeia a criança e, na mediação de oportunidades de exploração/ jogo e de comunicação.

Para a criança com Síndrome de Down, que pode ter menor ou maior dificuldade, a forma de vivenciar o jogo pode traduzir-se em alterações mais ou menos significativas na capacidade de representação. O que, poderá ser agravado com o facto de estar exposta a situações ambientais desfavoráveis (insuficiente ou nenhuma estimulação...). Poderá ser minimizado, o atraso

de desenvolvimento, e as dificuldades de vivenciar o jogo, em situações ambientais favoráveis (com estimulação adequada, com a participação em Programas de Intervenção Precoce, sobretudo com um grande envolvimento e participação da Família).

Numerosos autores têm-se debruçado sobre o jogo e, o seu papel na vida da criança e, particularmente nestes últimos anos, tem existido um interesse crescente. O jogo, é para a criança a actividade mais natural da sua vida. O jogo é essencial no percurso desenvolvimental da criança e sempre presente, estamos em crer que ela dá-se-lhe completamente, com alegria e seriedade. Os pais, acham muitas vezes esse jogo insípido e inútil, mas deve-se tentar que compreendam que é importante para o desenvolvimento. Primeiro, nas suas relações com a família nuclear (mãe, pai, irmãos) e extensa, posteriormente com o seu grupo de pares, a forma lúdica como essas relações forem vividas e, como é estimulada a desenvolver a sua capacidade, é muito importante. Isso, é válido para a população com deficiência pois, vai ser determinante para a sua inserção na sociedade, com todas as limitações e constrangimentos, no caso específico, para que a criança com Síndrome de Down, possa vir a ser capaz de desenvolver todo o seu potencial, para vir a ser um cidadão de pleno direito. Investigadores como Athey, 1984; Bundy, 1991; MusselWhit, 1986; mostraram que o jogo encoraja a competência, e acrescentaremos nós que através do jogo e com intervenções específicas possamos caminhar no sentido da proficiência possível...Por conseguinte, pela experiência que temos com crianças com necessidades Educativas Especiais (NEE), embora neste momento com jovens, sempre valorizamos o aspecto lúdico no atendimento específico daí, o presente estudo.

A nossa opção por crianças com Síndrome de Down, deve-se ao facto de ser um grupo com uma etiologia claramente identificada. Para além disso, em diferentes momentos no tempo, trabalhamos com três crianças com este síndrome e às quais nos sentimos ligadas por razões diversas, apresentando elas níveis de desenvolvimento e formas de vivenciar o jogo diferenciadas. Parece-nos ser devido, em grande medida, aos ambientes psicossociais

estruturados à sua volta, ao nível educativo dos pais e, à valorização atribuída por estes, ao jogo da criança, bem como, pelos tempos dedicados pelos respectivos pais e, outros familiares a brincar com elas. Uma das crianças, beneficiou de estimulação precoce, foi aquela que indiscutivelmente não só, demonstrou uma melhor vivência de jogo como, um maior desenvolvimento global. Estes factos aliados serviram de motivação inspiradora para a concretização da nossa opção.

Trata-se de um estudo exploratório sobre o jogo no contexto Família, de crianças com Síndrome de Down. A actividade lúdica da criança com Síndrome de Down e as atitudes da mãe face ao mesmo.

O trabalho que aqui se apresenta, vai ser constituído por duas partes, uma parte teórica e uma parte empírica, sendo a primeira de enquadramento teórico e, a segunda de apresentação do estudo exploratório conduzido.

Assim, na primeira parte deste trabalho será apresentado um enquadramento teórico. No primeiro capítulo, apresentaremos a importância desenvolvimental da actividade lúdica. Debruçamo-nos sobre o Jogo, intentaremos uma definição do mesmo, abordando seguidamente o jogo sob vários aspectos, como seja, características cognitivas, dimensão social do jogo, o jogo como reflexo do desenvolvimento da criança.

No segundo capítulo, a criança com Síndrome de Down e a família enquanto contexto de desenvolvimento.

Apresentaremos uma caracterização do síndrome de Down. Abordaremos a Família como Contexto de desenvolvimento, com um apontamento sobre a evolução da família, uma pequena perspectiva histórica. Procede-se à caracterização da família na actualidade. Abordam-se as principais funções da família. Incide-se na importância das interacções "Mãe" /criança com Nee, salientando-se as atitudes das mães como variável condicionante da actividade lúdica da criança. Faremos uma referência ao Universo Representacional o que concerne a atitudes, ideias, percepções, da Mãe.

No terceiro capítulo, abordaremos um modelo transaccional de desenvolvimento, o Modelo Transaccional de desenvolvimento de Sameroff,

a sua origem e as relações com o modelo de Bronfenbrenner. Procederemos à caracterização do modelo, no qual as regulações desenvolvimentais e os códigos, cultural, familiar e individual dos pais são importantes.

No quarto capítulo, a Intervenção Precoce e a actividade lúdica. apresentaremos um enquadramento que focará a origem e a evolução da intervenção, a evolução do conceito, da criança deficiente às Necessidades Educativas Especiais (NEE). Procederemos a uma abordagem sobre a intervenção precoce. A actividade lúdica como um paradigma de avaliação e intervenção, salientando, o papel relevante do jogo na promoção do desenvolvimento em programas de Intervenção precoce. Apresentamos uma revisão de literatura sobre a criança com Síndrome de Down.

Na Segunda parte, apresentaremos a parte empírica do trabalho. No primeiro capítulo, Objectivo da Investigação, apresentaremos uma explicitação do objectivo do trabalho, procederemos ao seu enquadramento e apresentação do problema, mencionando a sua potencial importância.

No segundo capítulo, A Metodologia, a Amostra, o processo de selecção da amostra e a caracterização da mesma. São apresentados e caracterizados os instrumentos utilizados, e os procedimentos adoptados.

No terceiro capítulo, serão apresentados os resultados obtidos na investigação por nós desenvolvida.

No quinto capítulo, a análise e discussão dos resultados.

Por último, as conclusões e, eventuais pistas para posteriores investigações.

*Poderemos dizer que: **O jogo faz parte da vida**
e a vida é um jogo...*

CAPÍTULO I-

Jogo ou Importância Desenvolvimental da Actividade Lúdica

CAPÍTULO I -

Jogo ou Importância Desenvolvimental da Actividade Lúdica

“The study of play can be an important window on children’s development”

Cicchetti e Wagner (1990)

De acordo com Huizinga (1951) e, muitos outros autores nomeadamente, os que se debruçaram sobre as questões etológicas, como Konrad Lorenz, o *jogo* é verificável não só, no homem mas também, ocorre e se observa nos animais. “O Jogo reúne na sua efectivação a infinidade Humana e não só Humana, dado que ele também se observa nos animais” Huizinga (1951), citado por Fonseca (1981:314).

Inúmeras investigações foram levadas a cabo sobre as actividades em animais e, com algum relevo, as tendentes a observar os comportamentos de jogo e, igualmente situações de comportamentos de relação das mães com as suas crias. Alguns desses estudos, vieram a lançar pistas e perspectivar questões, quer sobre o comportamento animal, quer sobre o humano, direccionando novas investigações nesses domínios.

No entanto, o que nos interessa particularmente é considerar o jogo na espécie humana e muito concretamente na criança. Desde logo, poderíamos referir que o jogo, está para a criança, tal como o trabalho, está para o adulto.

Muitas vezes observam-se algumas dificuldades, por parte da criança, de vivenciar o jogo e, em algumas idades, devido a questões sociais

e culturais, de salientar uma cultura com algum sedentarismo, com alguma repressão de movimento, exiguidade de espaço e prolongados horários escolares. Como refere Fonseca (1981:316), será preciso defender a característica espontânea e expressiva da criança. "A criança dos nossos dias é inexpressiva, é hipoactiva corporalmente e psiquicamente, é pouco solicitada para a aprendizagem da sua liberdade motora. Cada vez mais a criança tem dificuldade de se exprimir, de viver e de conquistar o envolvimento. A noção de humanização espacial e temporal tem de ser equacionada socialmente, dado que o progressivo estrangulamento do espaço onde o indivíduo habita pode vir a originar perturbações de comportamento, de certa gravidade, como comprovam as experiências com animais".

Este autor, pelo uso terapêutico do jogo, faz estas considerações tendo subjacentes as crianças que são submetidas à "psicomotricidade" contudo, este alerta para hábitos, condições culturais e de vida, podem levar as crianças a terem as perturbações referidas. Mas, acima de tudo, a criança, de um modo geral, continua a manter a sua característica espontânea e expressiva. No sentido da optimização do desenvolvimento da criança, será importante, a actividade lúdica e, o vivenciar várias situações de jogo.

1. Definições - Conceitos

1.1. O Jogo / Actividade Lúdica

JOGO, trata-se de uma palavra demasiado utilizada no nosso vocabulário, porventura assaz polémica e, nem sempre pacífica nas suas repercussões.

Na língua Inglesa, poderemos falar em dois vocábulos utilizados relativamente ao JOGO: *PLAY* e *GAME*. O primeiro, refere-se a um tipo de jogo menos estruturado e lúdico, o segundo, ou seja o vocábulo *Game*, é utilizado para designar um tipo de jogo estruturado.

Na língua Francesa, poderemos referir *Jeux* e, como diz Huizinga (1951) é muito pobre; já *Jouer* significa tanto brincar, jogar ou representar.

O homem, recorre ao jogo fruto de um acto voluntário umas vezes, involuntário tantas outras vezes. E quanto ao jogo da criança? Será que existem diferentes graus de jogo ? Isto é, será que há jogos que, consoante os contextos onde ocorrem, serão mais ou menos valorizáveis?

Muito se referido na literatura sobre o jogo das crianças e este interesse tem sido crescente. Há várias questões que nos ocorrem: com quem jogam, brincam as crianças? Com que frequência o fazem? Como é que o jogo/ actividades lúdicas são valorizados em casa?

Várias são as considerações que podem eventualmente ser feitas neste domínio, ou seja, o que o jogo pode ser... Piaget (1962), citado por Bax, Martin (1977:4) listou critérios para efectuar a distinção entre o jogo e actividades não lúdicas. Assim, para Piaget, o jogo: É um fim em si mesmo; É espontâneo; É uma actividade para o prazer; Tem uma relativa falta de organização; É caracterizado por ser livre de conflitos; É uma actividade muito motivadora.

A fim de procedermos posteriormente a uma possível definição de jogo, efectuamos um pequeno levantamento de vocábulos ligados a esta temática, (as definições, passando para o conceito mais psicológico). Passamos assim, a citar o/s significado/s dos vocábulos implicados nos conceitos relacionados com o jogo, pesquisados em Dicionários enciclopédicos:

BRINCA- O mesmo que brincadeira, especialmente de crianças. (Lello Universal, Porto. 1980:389, Vol. 1);

BRINCAR- Divertir-se, folgar: as crianças gostam de brincar... (Koogan Larousse, 1980:156, Vol.1);

-Divertir-se infantilmente, folgar, saltar alegremente. Agitar em movimentos caprichosos: *brincar com a bengala*. Gracejar, zombar: *não brinques comigo... / brincar com o fogo*, tratar com leveza coisas de ponderação ou perigosas. (Lello Universal, Porto.1980:389, vol.1);

BRINCO- Objecto destinado a divertimento de crianças, brinquedo... (Lello Universal, Porto. 1980:389, Vol. 1);

BRINCADEIRA- Acção de brincar. Diversão. Gracejo: disse aquilo por brincadeira. Acção leviana, irreflectida: saíu-lhe cara a brincadeira... (Lello Universal, Porto. 1980:389, Vol. 1);

LÚDICO- Relativo a jogo, a brinquedo; que apenas diverte ou distrai: actividade lúdica. (Koogan Larousse. 1980, Vol. 1, p.518); - (do Latim ludos, jogo). Que diz respeito a jogos brinquedos: a actividade lúdica é espontânea na criança, e, pelo seu carácter desinteressado, pode ser considerada como uma das raízes da actividade estética. (Lello Universal, Porto. 1980:104, Vol. 2);

LUDO- Espécie de jogo de dados; / Jogo, brinquedo. (Koogan Larousse. 1980, Vol. 1, p.518); -Jogo, brinco. Desporto. Briga de atletas. (Lello Universal, Porto. 1980:104, Vol. 2);

LUDOLOGIA- Campo do conhecimento que abrange tudo que tem carácter lúdico (divertimentos, jogos, esportes). (Koogan Larousse. 1980:518, Vol. 1);

JOGAR- Executar as diversas combinações (de um jogo): jogar à bola.. / atirar, arremessar...(Koogan Larousse. 1980:489, Vol. 1); - Dar-se ao jogo de. Tomar parte num jogo: *jogar ao bridge*. ...Arriscar, aventurar, expor-se à sorte.../ arremessar. Dirigir (palavras): *jogar epigramas a alguém*. *Jogar uma carta*, lançá-la sobre uma mesa de jogo. *Jogar o jogo*, jogar segundo as regras do jogo...Entreter-se no jogo: *passar o dia a jogar*. Brincar, folgar, divertir-se. ... (Lello Universal, Porto. 1980:1353, Vol. 1);

JOGADOR- Pessoa que joga/ pessoa que tem o vício, a paixão do jogo: é um jogador inveterado / indivíduo que pratica certos esportes em equipe : jogador de futebol. (Koogan Larousse. 1980:489, Vol. 1); - Que tem a paixão ou o vício do jogo: *homem jogador*. Aquele que joga por hábito...Aquele que joga bem um jogo: *jogador de xadrez*. ... (Lello Universal, Porto. 1980:1353, Vol. 1);

JOGO- Acção de jogar; folguedo, brinco; divertimento/ o que serve para jogar.../ exercício ou divertimento sujeito a certas regras: jogo de futebol.../ Jogos de azar, aqueles em que se ganha ou perde mais por sorte do que por cálculo... /Jogos da bolsa, transacções em fundos públicos.../ jogos de espírito, ditos espirituosos ou picantes brincadeiras.../ jogo de palavras, equívoco, brincadeira baseada na semelhança de palavras; trocadilho/ ...jogo de fisionomia, expressão particular e significativa do rosto. /...(Koogan Larousse. 1980:489, Vol. 1); - (Latim *jocu*). Brinquedo; folguedo. Divertimento, recreio: *jogos de crianças*. Passatempo, fundado sobre diversas combinações de cálculo ou do acaso: O jogo do xadrez, é conhecido desde a mais remota Antiguidade. Aquilo que serve para jogar a certos jogos... Brincadeira infantil, em que se procura mostrar habilidade, argúcia ou destreza: *O jogo do anel*...Colecção de material didáctico: Jogo de leitura, de cálculo, etc...*jogos de azar*, aqueles que dependem da sorte. *Jogos de cálculo*, aqueles que dependem em grande parte do

cálculo...*Jogos de palavras*.....(Lello Universal, Porto. 1980:1354, Vol. 1);

Tendo em conta o jogo, Callois, R. (1958), citado por Fonseca (1981:317), estabeleceu uma *relação entre o jogo e as diferentes atitudes dos jogadores*, desse modo leva-nos a uma categorização em que surgem *atitudes de Competição* - atletismo, corridas, competições desportivas em geral; *de Chance* - lotaria, cartas; *de Simulacro* - imitação, ilusão, arte do espectáculo, teatro; e *de Vertigem* - balanços, esqui, alpinismo; Acrescenta ainda que a “significação do jogo vai para além da perspectiva psicológica e pedagógica para se inserir numa dimensão antropológica, inseparável de uma análise social, mental e biológica” (Op.cit).

Vários investigadores na temática do jogo tentaram descrições do mesmo. Como atrás citamos e de acordo com a pesquisa efectuada, há vários vocábulos relacionados com o jogo. Foram apresentados os mais importantes e seus significados, sendo de salientar, que a referência ao jogo da criança é uma constante. Estes vocábulos, remetem-nos para algumas características essenciais do “jogo”, ao interesse e ao prazer que dá no seu envolvimento, ao sujeito-jogador.

Deste modo, de acordo com Piaget, considerando que o jogo é uma actividade espontânea e uma actividade para o prazer ou seja, agradável, poderemos referir uma definição de jogo citada por Cripe, J. (1999) : “Uma actividade espontânea que envolve interacção com os objectos de uma maneira agradável (Fewell & Kaminsky, 1988)”.

1.2. Conceito de Jogo

A forma como o jogo é conceptualizado tem a ver necessariamente com a perspectiva teórica em que nos colocarmos.

Para Huizinga (1951) o jogo seria como que uma força motriz, ou energia vital que vai para além das necessidades imediatas e estimula o crescimento. Para Mary Sheridan (1977:13) o jogo é o desejado compromisso no esforço físico ou mental agradável para obter satisfação emocional.

Fonseca (1981:317) refere que podemos conceber o jogo como: como **recreação**, como energia supérflua, citando Schiller-Spencer, como **atavismo** de acordo com Stanley-Hall (1968, citado por Miller, S.) e segundo Gross como **pré exercício**, mas como diz Fonseca (Op. Cit.) não deixa de ser um agente de crescimento orgânico e integrativo.

“Jogo é uma disposição comportamental que ocorre em contextos decritíveis e reproduzíveis e que se manifesta sob uma variedade de comportamentos observáveis”. Rubin, Fein & Vanderebeg, (1983:698; citado por Barbosa. (1986:24)

Partindo desta proposta de definição podemos distinguir três níveis que têm, fundamentalmente determinado a sua conceptualização, ou seja:

1-“disposição comportamental”- a sua definição em função das condições psicológicas que presumivelmente determinam a sua ocorrência e a distinguem de outras condutas, a ênfase dá-se no sujeito-jogador;

2-“que ocorre em contextos”- a sua definição em termos do contexto em que ocorre;

3-“Variedade de comportamentos observáveis” - a sua definição em função de comportamentos observáveis ou de processos de identificação mais intuitivos.

Deste modo, o jogo será conceptualizado, de acordo com estes três níveis, dando um maior relevo ao sujeito-jogador, ou ao contexto no qual a

actividade lúdica ocorre, ou ao comportamento realizado pelo sujeito, e está dependente da perspectiva teórica em que nos situarmos.

1- O jogo pode ser definido tendo em conta condições psicológicas

Quando a tónica é colocada no sujeito que brinca, temos em conta as suas Condições Psicológicas e poderão ser consideradas várias características, enfatizadas por diferentes autores, para definir o jogo.

Uma característica que advém do facto de o jogo ser intrinsecamente motivado. (Berlyne, 1966; Bruner, 1972; Almy, Monighan, Scales & Van Hoorn, 1984; Krasnor & Pepler, 1980; Rubin, Fein & Vanderberg, 1983; Smith & Vollstedt, 1985; Weisler & Mc Call, 1976).

Outra característica do jogo é ser considerado como uma actividade espontânea. Neste sentido para Piaget (1978) o nível de funcionamento cognitivo é importante, o modo como a criança brinca reflecte o seu nível desenvolvimental. Contrariamente para Vygotsky (1976), o jogo vai permitir à criança experimentar novas organizações de comportamentos, constitui assim uma área de desenvolvimento próximo. Outros autores, Sutton-Smith (1966; 1979; 1980) e Bruner (1972) consideram que na actividade lúdica, a criança pode desenvolver um leque de estratégias que posteriormente poderá utilizar noutros contextos.

Outra característica será a participação activa, assim Garvey (1976), na definição de jogo, valoriza a participação activa do sujeito que brinca.

2- O jogo pode ser definido em função do Contexto

O contexto visto como “a organização ambiental que conduza o sujeito à manifestação de condutas lúdicas” (Barbosa, 1986:33) é importante. Para além, de características Psicológicas apontadas para a definição de jogo, o jogo tem sido igualmente definido tendo em conta o contexto em que ocorre. O contexto lúdico “exprime o que uma determinada cultura considera

o jogo, assim como o grau em que acredita que disposições contextuais específicas são necessárias ou desejáveis para a expressão daquele” (Rubin, Fein & Vanderberg, 1983:700, citado por Barbosa, 1986:33).

3- O jogo pode ser definido através de Comportamentos Observáveis

Os comportamentos lúdicos observáveis, permitem uma definição operacional de jogo, podem traduzir-se em categorizações de comportamentos. Este tipo de abordagem do jogo oferece algumas vantagens, de acordo com Rubin, Fein & Vanderberg (1983) referidos por Barbosa (1986:35) como, a categorização de comportamento lúdico, o permitir facilitar estudos de condutas específicas e, igualmente salientar e perceber possíveis implicações, em termos desenvolvimentais, de alguns aspectos concretos de jogo.

O estudo da actividade lúdica, a partir de categorizações de comportamentos é abordado por alguns autores (Garvey, 1976; Hutt, 1979; Parten, 1932; Piaget, 1978; Smilansky, 1968). Destas categorizações salienta-se uma de base cognitiva, a taxonomia Piagetiana (Piaget, 1978) e uma baseada nos aspectos sociais do jogo, taxonomia de Parten (1932).

2. Teorias sobre o Jogo

2.1. Categorias de jogo

Como referimos no estudo da actividade lúdica, a categorização de comportamentos observáveis tem sido importante. Destas categorizações salienta-se a taxonomia Piagetiana (Piaget,) de base cognitiva e a de Parten (1932) baseada nos aspectos sociais do jogo.

Piaget	Smilansky (1968),	Parten (1932)
<p>-Os jogos de exercícios Como sendo, repetição de acções que as crianças até aos dois anos realizam. Este tipo de jogo ocorre no período sensório motor, existindo portanto repetidas manipulações nos objectos.</p> <p>-Os jogos simbólicos Como ocorrendo na criança dos três aos seis anos, os jogos simbólicos Levam - ao faz de conta - faz de conta que é outra, imagina-se numa situação, ou atribui uma outra função a um objecto. Pela representação cada vez mais complexa e mais real, simula o real e assimila-o, adaptando-se a ele de uma forma equilibrada e progressiva. Este tipo de jogo ocorre no período pré operacional.</p> <p>-Os jogos de regras São jogos que envolvem a cooperação e/ou competição nos Quais o objectivo não é fazer de conta mas a aquisição e o exercício da regra. São estes os jogos a que se entregam as crianças a partir dos seis anos. Este tipo de jogo ocorre no período das operações concretas.</p>	<p>Adaptou a tipologia de Piaget e acrescentou:</p> <p>Jogo Funcional- Fazer movimentos repetidos nos objectos.</p> <p>Jogo de Construção- Usar os objectos para fazer qualquer coisa.</p> <p>Jogo Dramático Envolvimento/ ligação no jogo " faz de conta".</p>	<p>Baseado nos aspectos sociais do jogo, tem em conta seis categorias de jogo.</p> <p>-Comportamento não ocupado</p> <p>-Jogo solitário a criança brinca com materiais diferentes das outras que estão próximas</p> <p>-Comportamento espectador- observa os outros, não participa</p> <p>-jogo paralelo- a criança brinca em paralelo (com materiais iguais) não participa do jogo das outras</p> <p>-Jogo associativo- a criança brinca com outras sem organização nem distribuição de papéis.</p> <p>-jogo cooperativo - jogo num grupo organizado</p>

2.1.2. As Características Cognitivas do Jogo

O jogo seria, segundo Vygotsky (1967;1976), a mais importante fonte de desenvolvimento nos anos pré-escolares e influenciando todas as áreas de desenvolvimento psicológico-cognitivo, emocional, social e criatividade.

No entanto, será de referir que o foco de um grande número de estudos das descrições de jogo tem sido o desenvolvimento cognitivo. Vários autores se têm debruçado sobre a problemática do jogo/ actividade lúdica da criança. Estudos, focados no desenvolvimento cognitivo e a maneira como a criança brinca, através de observação do seu jogo em diferentes idades. Os sujeitos, da maior parte dos estudos têm sido crianças normais embora muitos estudos já têm revelado preocupação com as populações atípicas. A seguir, a título de exemplo, citaremos alguns dos estudos efectuados:

- Jogo e manipulação - 8 meses e meio e 11 meses e meio de idade (Mc Call, 1974); através da observação de crianças em situação de jogo livre “com o objectivo de investigar diferenças nos comportamentos lúdicos e de manipulação exploratória, devidas a determinadas características dos estímulos, à idade e sexo das crianças e ainda à familiaridade destas com o material” (Barbosa, 1986:69) Nesta série de estudos, desenvolvidos por Mc Call, o jogo foi analisado em termos de quantidade e de qualidade. No que concerne ao comportamento de exploração, este foi somente analisado em termos de tempo de manipulação do objecto. ;

- Análise dos efeitos dos ambientes sociais e físicos - 5 e 6 meses de idade (Yarrow, Rubenstein, & Pedersen, 1975); Cognição e motivação - 5 e 6 meses de idade (Yarrow, & Pedersen, 1976); Jogo manipulativo nos primeiros dois anos (Fenson, Kagan, Kearsley, 1977); Jogo funcional nos 12 meses de idade (Zelazo, & Kearsley, 1977); Tendência desenvolvimental no jogo de Infants (Rosenblatt, 1977); A análise do jogo simbólico na avaliação da maturidade simbólica (McCune- Nicolich, 1977); Os antecedentes do

funcionamento cognitivo na infância (Kagán, Lapidus, & Moore, 1978); Jogo espontâneo e imitação em bebés entre os 9 e os 30 meses (Largo & Howard, 1979); Representação de objectos no jogo simbólico dos 18 aos 34 meses (Ungerer, Zelazo, Kearsley, & O' Leary, 1981); Estes em idades precoces, entre tantos outros.

Piaget (1945;1962;1978) vê o jogo como uma harmonia de Assimilações e de Acomodações que, decorrente desta irão implicar as evoluções do pensamento verbal, intuitivo e abstracto.

Segundo Piaget, há três categorias de jogos nas crianças e correspondem a três estádios de desenvolvimento cognitivo:

Piaget

-Os jogos de exercícios

Este tipo de jogo ocorre no período sensório motor

É caracterizado por repetidas manipulações nos objectos. Como sendo, repetição de acções que as crianças até aos dois anos realizam com o único objectivo de satisfazer a sua necessidade de alcançar um objecto, de fazer um movimento, de ultrapassar um obstáculo. (nestes jogos de exercícios poderemos considerar três níveis, por mera prática; combinações fortuitas; combinações intencionais;)

-Os jogos simbólicos

Este tipo de jogo característico do período pré operacional.

Como ocorrendo na criança dos três aos seis anos, os jogos simbólicos ocupam dominantemente a actividade da criança. Levam - ao faz de conta - faz de conta que é outra, imagina-se numa situação, ou atribui uma outra função a um objecto. Pela representação cada vez mais complexa e mais real, simula o real e assimila-o, adaptando-se a ele de uma forma equilibrada e progressiva.

-Os jogos de regras

Este tipo de jogo ocorre no período das operações concretas.

São jogos que envolvem a cooperação e / ou competição, nos quais o objectivo não é fazer de conta mas a aquisição e o exercício da regra.

São estes os jogos a que se entregam as crianças a partir dos seis/sete anos.

A esta tipologia, Smilansky (1968), baseado na concepção cognitiva de jogo, acrescentou três outros tipos de jogo: **Jogo Funcional**- Fazer movimentos repetidos nos objectos. **Jogo de Construção**- Usar os objectos para fazer qualquer coisa. **Jogo Dramático**- Envolvimento/ ligação no jogo “faz de conta”.

Esta tipologia cognitiva do jogo tem sido utilizada por investigadores e tem-se revelado de grande utilidade para a categorização do jogo das crianças.

A função primária do jogo é funcionar como facilitador para a criança no seu domínio de áreas do desenvolvimento ou de situações. O jogo envolvendo *skills* motores, como saltar, trepar, correr, nadar, etc, evidenciam o exercício e domínio de padrões motores.

O jogo envolvendo actividades criativas ou de construção - pintura, blocos, ritmos ou canções, etc, evidencia a alegria da própria expressão. Envolvendo o desempenho de papéis com companheiros evidencia que a criança tenta compreender e dominar as complexas regras e situações sociais (Erikson, 1976).

Rosenblat (1977) sustenta que o jogo, reflecte o desenvolvimento cognitivo subjacente. Realizou estudos que documentam que o desenvolvimento da criança, através dos estádios Piagetianos do jogo, é

acompanhado pelo desenvolvimento cognitivo e pelo processo de desenvolvimento da linguagem.

Assim, para o nosso estudo, tem particular interesse situarmo-nos no jogo simbólico.

2.1.3. O jogo simbólico

O jogo simbólico tem uma ligação estreita com o desenvolvimento cognitivo. Este, dá à criança a primeira experiência em que pensa (controle de actividade) planeia e controla o seu comportamento com ideias.

Piaget (1978), relativamente ao jogo simbólico e à sua evolução diferencia a existência de três estádios. Sendo o primeiro referenciado aproximadamente entre o um ano e meio e os três anos. O segundo, como ocorrendo entre os quatro aos sete anos. O terceiro e último estádio como compreendendo-se por volta dos sete, oito anos aos onze, doze.

No segundo estádio, há uma progressiva imitação do real. O símbolo lúdico, desta forma irá evoluindo para imitar o real, ser uma cópia do real., Vai existindo a diferenciação e o ajustamento de papéis Implica também um certo sentido de socialização. Para Piaget, o comportamento lúdico varia e vai dependendo da complexidade das estruturas cognitivas.

Fenson e Ramsey (1980), relativamente ao conteúdo e contexto do jogo simbólico, descrevem a existência de três estádios: Descentração, descontextualização e integração. São reveladores do progressivo aumento da compreensão da criança, de si e dos outros.

Em idade escolar, pode separar cognição da percepção no jogo, o que constitui um passo para a resolução lógica de problemas, havendo também o desenvolvimento do auto controle, observável no desempenho de

papéis no jogo. Estes aspectos, facilitam o desenvolvimento do pensamento lógico e abstracto (Vygotsky, 1976).

O espaço, o tempo, os objectos, a atmosfera do jogo são factores do meio que podem contribuir para o jogo simbólico.

É muito importante a atitude dos adultos facilitando estes factores, reconhecendo legitimamente e respeitando. A atmosfera do jogo, é um aspecto relevante e na qual os adultos participam e modelam o jogo simbólico.

Segundo Planchard (1960), a atmosfera do jogo é uma componente riquíssima de toda a relação humana. A criança pelo jogo é capaz de ser criadora e vai igualmente de encontro aos seus interesses e necessidades.

Para a ocorrência e, o desenvolvimento do jogo simbólico da criança perspectiva-se como sendo muito importante a atitude dos adultos. Por estes, entenda-se em primeira instância os familiares, mãe e pai dado serem os primeiros educadores e, sempre presentes durante toda a vida, embora a atitude de todos os outros adultos que interagem com a criança seja igualmente importante (*Caregiver...*).

Por *Caregiver*, entenda-se a pessoa que toma conta da criança, a pessoa que lhe presta cuidados e por essa razão, é uma pessoa de importância extrema na vida da criança. A forma como é desempenhado esse papel de prestador de cuidados, as atitudes face à criança e o grau de estimulação proporcionado, pode ser facilitador ou não do desenvolvimento.

Para Piaget, o jogo simbólico e a linguagem relacionam-se. As crianças, têm a capacidade de representar coisas simbolicamente, seja por palavras, temas de jogo, pensamento simbólico ou gestos simbólicos. Este autor, defende também que o jogo simbólico é a fonte da imaginação criadora.

Convém referir que há um enorme desenvolvimento do pensamento simbólico aos 2-3 anos. Nas crianças mais novas, o jogo simbólico é ajudado pela presença de objectos de jogo mais realistas. As crianças mais velhas, na franja pré-escolar, requerem menos suportes do meio porque o seu pensamento simbólico se desenvolveu.

Através de estudos efectuados por diversos autores, considera-se que o jogo simbólico é importante para a aprendizagem. As crianças que jogaram com materiais de teste de uma forma simbólica, revelaram-se muito melhores em tarefa de resolução de problemas do que, as crianças que jogaram com materiais de uma forma não simbólica.

O jogo simbólico, segundo Rosse e Feitelson (1973) é importante e desempenha cinco funções:

- A socialização, a criança ensaia regras sociais e aprende sobre relações sociais.
- Ajuda a criança a recuperar ou a manter o seu equilíbrio emocional, ajudando-a a ganhar domínio (sentido de controle) sobre o mundo.
- Ajuda a acumular informação sobre os objectos de jogo, sobre as relações sociais com parceiros e, sobre as regras do mundo real.
- Ajuda o desenvolvimento cognitivo facilitando a imaginação e a criatividade.
- Ajuda a criança a desenvolver traços positivos de personalidade ou estilos de atitude envolvendo motivação, perseverança e padrões sociais.

2.2. O jogo reflecte o desenvolvimento da criança

Para Montessori e Spencer, o jogo é uma forma de dispendir os excessos de energia. Brunner (1972) e Vygotsky (1967), sustentam que o

jogo é uma força poderosa no desenvolvimento da resolução de problemas e de padrões simbólicos.

Podemos observar o progresso do conhecimento concreto da 1ª infância, para as compreensões simbólicas ideossincráticas da idade pré-escolar, para as formas de compreensão socializadas e convencionais das crianças em idade escolar.

A criança no primeiro ano de idade, detém algum potencial utilizável em termos de faz de conta e muito do seu jogo, está dependente de objectos barulhentos, móveis, etc. Pelos 3 anos e meio, a manipulação concreta de objectos é dominada pelo crescente interesse do “faz de conta”.

O jogo, reflecte significativas mudanças no pensamento da criança, evidencia também progressos da atenção e concentração (a passagem das palavras para frases, de frases para histórias, têm um paralelo no jogo simbólico), mostra também como o desenvolvimento, aumenta os padrões de organização.

Investigadores como Almy, Monighan, Scales, & VanHoorn, 1984; Pepler & Ross, 1981; Piaget, 1962; Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983; Smilansky & Shefatya, 1990; Vigotsky, 1967; Yawkey, Jones, & Hrnecir, 1979; mostraram que o jogo encoraja, desenvolve capacidades, cognitivas e de pensamento.

Com a idade, o jogo torna-se progressivamente independente da realidade do “aqui e do agora”, em que têm lugar (nas primeiras idades é provável que a criança represente cenas familiares, mas levemente fora do contexto) geralmente, por volta dos três anos, começa a substituir um objecto por outro (a descontextualização dos objectos de jogo ou representar, transformações de objectos).

A necessidade dos objectos, desaparece à medida que aprende a usar palavras e gestos para criar cenas. Aos 6 anos, o jogo do “faz de conta”

reflecte a crescente independência de símbolos, como palavras e gestos, da experiência em sentido literal.

Garvey, 1977; Heath & Mangiola, 1991; Nicholich, 1977; Pellegrini, 1981; Smilansky, 1968; mostraram que o jogo é importante para o desenvolvimento de capacidades de comunicação e de linguagem.

Observando cuidadosamente o jogo, podemos ser capazes de avaliar como uma criança em particular, compreende que os símbolos podem criar ou retratar uma informação. Embora, esta espécie de flexibilidade simbólica possa ter as suas raízes no jogo, continua a ser essencial que a criança se comprometa em actividades de resolução de problemas, experimentação ou criação artística.

O jogo funciona na vida da criança, como a religião, o teatro e outros funcionam na vida dos adultos. Inventamos realidades diferentes ou alternativas que nos sustentam porque proporcionam níveis ou zonas de experiências que são gratificantes, por distantes da rotina diária.

O jogo é fundamental para a criança, Vigotsky (1962;1978) sustenta que quando as crianças estão comprometidas no jogo, elas funcionam perto do seu nível óptimo.

A formação da fronteira entre a fantasia e a realidade mostram que o jogo é uma actividade onde as crianças soltam a imaginação, mas não perdem o domínio sobre o que é actual e real.

O “faz de conta” é uma alternativa e não uma ameaça. Contudo, a idade tem uma grande influência na forma de vivenciar as situações. Se pegarmos por exemplo, num leão de brinquedo e fazendo-o rugir a uma criança de 1 ano, ela achará divertido e não assustador. Aos 2-3 anos de idade provavelmente chorará e pedirá que o afastem. Aos 5 anos é provável que diga “é só um brinquedo, tu é que o pões a fazer isso”.

O jogo ocorre numa zona em que ainda é divertido, excitante ou estimulante “ser monstro” porque é claro, que se é realmente uma criança.

- O Brinquedo

O brinquedo é importante para a criança. Aspectos como a cor, a forma, a textura, o som...e o desenvolvimento da sua capacidade de manipulação podem ser um estímulo ao desenvolvimento. Os brinquedos, podem ser atractivos para a criança e pode reagir às diversas características enunciadas de modo diferente conforme a sua idade.

Segundo Lebovici e Diatkine (1985:28) "O jogo começa com os "brinquedos", objectos dados pela mãe, que os tolera ou se diverte com o jogo da criança. Ocorre a transposição da actividade funcional para a actividade pré-lúdica, quando o substituto é *tolerado* pela mãe. O jogo começa, na verdade, quando a mãe presenteia a criança com chupetas e brinquedos que considera como entretenimento".(Op. Cit.)

A forma como a família interage, organiza as rotinas da criança e lhe dá oportunidades de experienciar vai ser importante para o seu desenvolvimento ulterior.

Se o objecto humano que a criança interioriza, é um objecto consistente, é gratificante e se este, sabe dosear com a alternância da sua presença e da sua ausência, as vicissitudes da criança, ajudará aos poucos que ela se diferencie dele e passe a ser capaz de conceber-se como uma entidade própria e separada dos outros.

Das relações experienciadas com a mãe e com os objectos nos primeiros anos de vida, numa perspectiva transaccional vai ser importante para o desenvolvimento ulterior da criança. Consequentemente a forma como a criança for estimulada, o estar inserida num meio favorável, vai traduzir a passagem de uma procura a uma exploração mais indriscriminada

a uma mais discriminativa e intencional das relações e dos objectos ou brinquedos. Da forma como decorreram, estes primeiros contactos inscrever-se-ão as destrezas que a levarão, mais tarde, a explorar todo o mundo que a rodeia.

O adulto, e em particular a mãe, é assim o mediador entre a acção e o conhecimento da criança. No âmbito da acção da criança, no jogo e na relação, o brinquedo assume grande importância para a criança. Poderá ser de carácter lúdico mais livre ou mais estruturado e, ou mais direccionado (tendo em conta o seu nível de idade, o seu desenvolvimento, o fim, recreativo, didáctico ou educativo). Há inúmeros brinquedos concebidos pelos fabricantes, na sequência de diversos estudos efectuados, que são aconselhados para diferentes idades. No entanto, muitos deles são veiculados pelos órgãos de comunicação social e podem influenciar a sua aquisição, o que nem sempre é sinónimo de uma boa escolha. Contudo a selecção de brinquedos, independentemente da sua adequação, está muito relacionada com aquilo que as mães valorizam.

2.2.1. O jogo como reflexo da compreensão social

O jogo pode ser altamente social. Pode envolver o convite a outros para jogar, mantê-los informados sobre os seus papéis e transformações de objectos, coordenação de esquemas, observando-se o progresso gradual da dramatização para padrões de conversação mais elaborados. Mais do que *skills* de conversação, estes padrões de jogo social avançam com a idade, a experiência e situação.

Parten (1932), baseado nos aspectos sociais do jogo, tem em conta seis categorias de jogo.

Parten

Jogo individual

- **Comportamento não ocupado** - a criança não brinca mas pode olhar outros momentaneamente ou brincar com o seu próprio corpo.
- **Jogo solitário** - a criança brinca com materiais diferentes das outras que estão próximas
- **Comportamento espectador** - observa os outros, mas não participa

Jogo de grupo

- **jogo paralelo** - a criança de forma independente, brinca em paralelo com materiais iguais, não participa do jogo das outras
- **Jogo associativo** - a criança brinca com outras, sem organização nem distribuição de papéis, actuam nos seus próprios interesses.
- **jogo cooperativo** - jogo num grupo organizado, para um objectivo comum.

Erikson (1959), citado por Lebovici e Diatkine (1988:30), no que refere ao jogo da criança, evidencia a existência de três fases na evolução do jogo.

Primeiro, a nível da Auto-esfera

a criança desenvolve jogos em que explora sensações exteroceptivas e interoceptivas “relacionadas com o seu corpo ou com as pessoas que se ocupam dos seus cuidados pessoais” (op. Cit.).

Depois, a nível da Micro-esfera

a criança passa para o desenvolvimento de pequenos jogos representativos

Por último, a nível da Macro-esfera

a criança realiza o desenvolvimento de jogos sociais. Efectivam-se relações com os adultos, nas quais se dá uma abertura ao meio envolvente. Vai no sentido da sua socialização, levando a uma autonomia progressiva.

O jogo da criança visto como reflexo da sua compreensão social, assim, na criança pequena, o jogo é tipicamente auto-direccionado, fingem pentear o próprio cabelo, adormecem mimando os seus próprios rituais de

sono. Com o desenvolvimento, é possível observar a abertura do jogo à total participação dos outros.

No desempenho de papéis, primeiro as crianças adoptam papéis recíprocos (alimentar e comer, pais e filhos), representam a qualidade “dar e receber” das interacções (professor, bombeiro, super-homem), que dependem da aprendizagem das regras sobre papeis.

As crianças adquirem a compreensão das regras sociais, quando realizam actividades de jogo. Com o desenvolvimento psicológico e da linguagem, a criança usa figuras que não só actuam como também têm percepção, emoções, planos e pensamentos.

Esta componente de socialização torna-se essencial no uso terapêutico do jogo. Quando as crianças constróem figuras num contexto humano, reflectem as interacções sociais e ao serem observadas, é possível perspectivar a visão da criança sobre o seu universo social.

O jogo, tem-se mostrado como uma técnica projectiva muito significativa. A maneira como a criança selecciona e combina temas, acontecimentos e materiais, revela muito do seu significado para essa criança.

As crianças da mesma idade, sexo, nível de desenvolvimento cognitivo e experiências podem diferir significativamente no que tem sido chamado “predisposição imaginária” (Singer, 1973). Algumas, comprometem-se mais frequentemente e de uma forma mais flexível ao “faz de conta”. Estas diferenças, transparecem em testes projectivos, notações de educadores, observadores de jogo espontâneo, etc. O facto de uma criança demonstrar menor capacidade de fantasiar que outra, não pode ser tomado como indicador de que o jogo da 2ª criança, a nível simbólico ou a nível cognitivo, é menos avançado.

Os comportamentos do jogo, tornam-se num dos mais fortes e precoces testes reveladores de orientação básica.

São numerosos os autores, que ao longo dos tempos que têm manifestado um grande interesse sobre o jogo em geral e em aspectos do jogo em particular. Nos anos recentes, autores como Baily e Wollery (1989;1992), McConkey, Leitão (1994), Jobling (1996) entre outros, debruçaram-se sobre o jogo e com especial relevância em populações com deficiência, verificando-se igualmente o seu valor a nível de socialização.

Através do jogo, a criança pode incorporar com mais facilidade os modelos da cultura em que se integra, ou seja pode socializar-se.

Poderemos falar de acordo com Erikson, a nível da Macro-esfera, através do jogo das crianças a este nível, ensaiam-se novas formas de lidar com as situações, há o desenvolvimento de jogos sociais. As relações com os adultos efectivam-se e, nas quais se dá uma abertura ao meio envolvente, levando a uma autonomia progressiva. Este desenvolvimento vai no sentido da socialização da criança.

A socialização, é um processo que poderá ser muito facilitado pela oportunidade dada à criança para experienciar situações de jogo e passando simultaneamente pela escolha do material adequado.

“A integração da criança no mundo social é conduzida por duas questões dominantes, para estabelecer relacionamentos pessoais recompensadores e para aprender capacidades diárias essenciais sobre variadas formas de jogo.” (Sheridan, 1977:11):

O jogo tem inúmeros atributos, com o jogo e através dele, está o potencial desenvolvimento da criança. Estão envolvidas características cognitivas, características sociais, características de motivação para a mestria, desenvolvimento da linguagem, características de conhecimento

levando a uma crescente compreensão do conhecimento de si própria e dos outros.

Das tipologias enunciadas, cognitivas e sociais, há por outro lado, Esposito & Foorlane (s / d), referindo definições operacionais de categorias de jogo, que adaptaram a partir de "Assessing The social participation and cognitive play abilities of hearing- impaired preschoolers" por D. j. Higginbotham, B. M. Baker, e R.D. Neill,(1980).

Assim, segundo estes autores, existem três grandes categorias operacionais de jogo - o **jogo social**, o **jogo cognitivo** e o **não jogo**.

De acordo com estas categorias, elas são vistas ainda como sendo sub-caracterizadas e que se traduzem nas seguintes definições operacionais:

- Jogo social (Solitário; Paralelo; Associativo; Cooperativo;)

Solitário- A criança brinca sozinha e independentemente com materiais diferentes daqueles usados por crianças que brincam em proximidade. Neste tipo de jogo, não ocorre contacto social.

Paralelo - A criança joga independentemente com materiais similares aqueles usados por crianças que brincam em proximidade. O jogo é ao lado de, em vez de com, outras crianças. O contacto social é mínimo.

Associativo- A criança brinca com outras crianças, sem subordinar o seu interesse individual aos interesses do grupo. O contacto social predomina, mas sem cooperação, diferenciação de funções, ou alcançar objectivos.

Cooperativo- A criança brinca com outras crianças em actividades organizadas para atingir um objectivo comum, consente o jogo dramático interactivo, ou permite brincadeiras com jogos formais (games). O contacto social predomina, com o funcionamento da criança como um membro do grupo.

-Jogo cognitivo- (Funcional; Constructivo; Dramático;)

Funcional- O jogo da criança consiste em simples actividades nas quais ela manipula objectos, repete as suas acções ou imita acções de outros. O jogo é sem finalidade, exploratório, e falta de conteúdo simbólico.

Constructivo- A criança propositadamente manipula materiais no sentido de construir estruturas e produzir criações novas ou convencionais. O jogo é deste modo, temático e focado no objecto.

Dramático- A criança prepositadamente adapta materiais de maneira que transcende as suas funções literais. O jogo é sobretudo simbólico e organizado. São criadas situações imaginárias.

-Não jogo- (Comportamento: Desocupado, e ou Observador, ou Envolvido)

A criança liga-se a:

- 1- Comportamento desocupado, no qual observa actividades à sua volta ou não faz nada.
- 2- Comportamento observador, no qual observa o jogo de outros, ou
- 3- Comportamento literal, no qual é envolvido em actividades *nonplaying* que são literalmente o que elas aparentam ser (alimentação, *toileting*...).

Como diz Fonseca (1981:317), o jogo não deixa de ser um agente de crescimento orgânico e integrativo. "A maturação orgânica da criança surge-nos como uma recreação lúdica de todos os órgãos, que na sua totalidade estruturada, definem o ser humano. O cérebro humano não adquire à nascença a sua maturação definitiva, o corpo, o movimento, o jogo a linguagem encarregar-se-ão de o estruturar dialecticamente, inacabadamente. Os nervos mielenizam-se e as conexões e associações nervosas multiplicam-se, originando novas correlações psicomotoras. Dentro deste contexto, o jogo assume efectivamente uma importância capital no desenvolvimento integral da criança." Fonseca (op. Cit.)

Burns & Brainerd, 1979; Connolly & Doyle, 1984; Curry & Arnaud, 1984; Smilansky & Shefatya, 1990) mostraram a importância do jogo a nível do desenvolvimento sócio- emocional.

Weber, E. (1969, citado por Fonseca, 1981:315), refere que o jogo para além da secção funcional que comporta, reflecte a indução *recíproca do indivíduo e do meio*. Despertando as nossas impressões sensoriais, visuais, tácteis e quinestésicas, o jogo promove (o sublinhado é nosso) a transformação da acção em representação. O horizonte imaginativo espalha-se na actividade lúdica, vai dotando os aspectos e as pessoas de sistemas de referência, qualificação, utilidade e significação que ulteriormente serão mobilizados pela complexidade crescente das condutas humanas. “ Weber, E. (1969).

CAPÍTULO II -

A Criança com Síndrome de Down e a Família enquanto Contexto de Desenvolvimento

CAPÍTULO II - A Criança com Síndrome de Down e a Família enquanto Contexto de Desenvolvimento

1 - A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

1.1. Nee-deficiência mental- criança com Síndrome de Down

Segundo diversos autores, há um atraso de desenvolvimento na criança com Síndrome de Down. Contudo, acrescentam que o desenvolvimento se processa de modo idêntico ao de crianças normais.

No que diz respeito, à deficiência nos anos 70/80 existem variadas investigações, algumas das quais efectuadas por Grossmam, este autor, viria a ter um papel preponderante com um modelo de caracterização que teve repercussões ao nível do atendimento a esta população específica...

Grandes avanços nesta área, são igualmente dados por Zigler (1986), investigador na área da deficiência mental (ligado ao estudo da deficiência mental nos EU) introduz a perspectiva desenvolvimental e fundamenta os seu trabalho em três aspectos:

1. As crianças com problemas revelam a mesma sequência de desenvolvimento que uma criança sem problemas, a diferença entre as crianças com e sem problemas reside no ritmo de desenvolvimento e não numa diferença qualitativa.
2. As estruturas mentais criadas pelo desenvolvimento são iguais na criança deficiente e na criança dita normal.

3. O processo de desenvolvimento é influenciado pelos mesmos factores quer para as crianças com problemas quer para as crianças ditas normais. Aqui é determinante a importância do meio.

A Psicologia do Desenvolvimento é uma tentativa de explicar o comportamento à luz das mudanças desenvolvimentais. Zigler (1986) não procura encontrar as diferenças, entre as crianças com deficiência e sem deficiência, mas sim os aspectos comuns.

É considerada a importância do meio é relevante e corroborado por várias investigações (Zigler, 1986; Sameroff e Chandler, 1975) entre outros.

No que diz respeito à deficiência mental, Finkelstein e Ramey (1980) referem três grandes suposições ou ideias acerca do atraso mental. Sendo a primeira, referente à ideia que a inteligência e outros comportamentos adaptativos são vistos como modificáveis por contingências ambientais e não como um atributo fixados ou pré-determinado. Traduz-se como um conceito de modificabilidade. A segunda, defendendo que o organismo biológico humano e o seu ambiente são inseparáveis, (Usam os autores o conceito de Coalescência) coalescência desde o momento da concepção. Quanto à terceira, relativa ao atraso mental, ele é visto como um conceito relativamente cultural.

Assim, no que concerne ao grupo considerado de deficiência mental, este é o grupo que “constitui o maior e o mais heterogêneo de todos os grupos de crianças deficientes, apresentando toda a variedade e grau de atraso de desenvolvimento. Muitos têm outros problemas associados, (visão audição) às suas dificuldades intelectuais.” (Sheridan, 1977:72).

A criança com Síndrome de Down, aparece englobada no grande grupo de crianças com deficiência mental.

1.2. Caracterização do Síndrome de Down

Situando-nos deste modo, dentro do grupo considerado da deficiência mental, são as crianças com síndrome de Down que integram o maior sub-grupo.

O desenvolvimento de áreas ligadas à medicina e mais especificamente da genética permitiram avanços consideráveis, na produção de novos conhecimentos, relativamente a questões ligadas à etiologia da deficiência. Decorrente da investigação médica e claramente com predominância da genética, que foi sendo progressivamente desenvolvida, é que foi desse modo possível conduzir à detecção e identificação de quadros etiológicos de certas deficiências. No caso da deficiência mental e relativamente ao que nos interessa particularmente abordar, foi claramente identificado o quadro etiológico próprio do Síndrome de Down.

De acordo com Ajuriaguerra (1977), Seguin em 1846, descreveu pela primeira vez o quadro da trissomia 21 embora sob a denominação de "idiotia furfurácia" (as aspas são da autora, o sublinhado é nosso).

O Síndrome de Down, igualmente designado Mongolismo ou Trissomia 21, foi descrito pela primeira vez por Jonh Lang Down, (em 1866) e por esse facto foi denominado Síndrome de Down. Efectuou uma descrição compreensiva caracterizada pela existência de certas características fisiológicas. Isto levou a que existissem várias investigações que conduziram à determinação das características específicas deste Síndrome, designadamente as suas alterações genéticas.

Esta anomalia cromossómica implica perturbações de vária ordem, provoca danos cerebrais, de desenvolvimento físico e fisiológico e de saúde.

Este Síndrome, é relativo a uma deformação congénita que ocorre em cada seiscentos nascimentos e que colocou problemas muito complicados do ponto de vista terapêutico e social.

A causa descobriu-se há poucos anos. Trata-se da existência de uma alteração nos cromossomas, estas crianças têm mais um cromossoma. Em vez dos 23 pares de cromossomas têm mais um associado a um dos pares, ao par 21. Esta situação é designada por "Trissomia" e pelo facto de estar associada ao par 21, ela é por esse motivo identificada e reconhecida por "Trissomia 21."

Quanto à frequência, é relativamente elevada. J. Lejeune (1965) citado por Ajuriaguerra (1977) regista a incidência de um em cada 650 a 700 nascidos vivos referindo ainda para todas as raças e classes sociais. (p.480)

Sabe-se que J. Lejeune, M. Gauthier e R. Turpin (1959) citados por Ajuriaguerra (1977:481) efectuaram a descoberta do cariótipo "standard" do mongolismo (trissomia 21 regular) e após a qual, alguns cambiantes surgiram.

A partir dos trabalhos de Coleman (1978, citado por Fisher, 1988) são actualmente considerados três tipos de Síndrome de Down:

- Trissomia 21 livre, em que são portadores de um cromossoma 21 suplementar.
- Mosaico, em que apenas algumas das células têm esse cromossoma suplementar.
- E Translocação, em que o braço mais longo do cromossoma 21 está partido e agarrado a um outro cromossoma.

Ajuriaguerra (1977) afirma que em 95% dos casos, sensivelmente, a trissomia 21 é livre, e o cariótipo tem 47 cromossomas. "Trata-se de um acidente meiótico que tem poucas probabilidades de tornar acontecer". Mais recentemente, Fisher (1988) refere que cerca de 91% dos indivíduos

atingidos têm trissomia 21 livre e que esta anomalia cromossómica tem uma incidência de 1/660 recém nascidos.

Do ponto de vista clínico, esta Síndrome caracteriza-se pela existência de alterações morfológicas e psíquicas, podem também verificar-se alterações orgânicas, sobretudo cardíacas.

Dado que a maioria das alterações orgânicas ocorre durante o desenvolvimento fetal, o diagnóstico pode ser feito desde muito cedo, o que é vantajoso pois este facto, torna possível uma Intervenção Precoce.

Relativamente à aparência física, estas crianças, apresentam características muito particulares e específicas que lhes dá um aspecto muito semelhante.

Há alguns autores que procederam a uma caracterização deste Síndrome de uma forma exaustiva. Salientamos entre outros Ajuriaguerra (1977); Lambert (Lambert, J.L. e Rondal, J. A., 1982); Mader (1990), que acabam por descreve-lo, enunciando as características particulares e específicas, da criança com Síndrome de Down, quer no que concerne a características morfológicas, físicas, quer intelectuais.

Por conseguinte, em relação à caracterização do Síndroma de Down, Ajuriaguerra (1977:481) procede a uma extensa descrição do mesmo pelo que, passaremos a citar a autora de forma a ser mais elucidativa, assim: "O quadro clínico é facilmente reconhecível, já que o atraso mental corre paralelo a modificações morfológicas particulares. Desde os primeiros anos de vida, manifesta-se um retardo psicomotor global com apatia e indiferença, evidenciando-se mais tarde o retardo mental." Do ponto de vista morfológico, temos indivíduos de baixa estatura, braquicéfalos, de face achatada, maçãs salientes, fendas palpebrais oblíquas, estreitas em amêndoas, dirigidas para cima e para fora, com epicantos. A fronte é baixa, o nariz pequeno e achatado na raiz, a boca entreaberta onde sobressai a língua fissurada "escrotal", a abóbada palatina é quase sempre, em ogiva, com dentes mal implantados e deformados. Os membros são curtos; as mãos, de dedos

curtos, são grossas; o anular é arqueado e o polegar é muito pequeno e de baixa implantação. Existem modificações dermatoglíficas palmares, das quais a mais frequente é a linha transversal única, resultado da fusão das pregas palmares médias e inferiores. O arco plantar quase não existe e nota-se nos membros, uma hiperlassidão ligamentar. O abdómen pode estar distendido e hipotónico, apresentando hérnia umbilical". ... " Os distúrbios tróficos são importantes, a pele é seca, às vezes ictiósica, as unhas deformadas. As sobrancelhas são escassas. Este quadro morfológico faz-se acompanhar de malformações, das quais as mais importantes são as cardiopatias (principalmente comunicações interauriculares ou interventriculares) e a sindactilia". (Ajuriaguerra, 1977:481)

Estas características foram, igualmente enumeradas por Lambert (Lambert, J.L. e Rondal, J. A., 1982) descrevendo estas características de forma muito similar referindo-se ainda "a pele aparece ligeiramente arroxeadada e tende a tornar-se seca à medida que a criança cresce. Os cabelos são finos, relativamente ralos e lisos."

Segundo Mader (1990) *"This Syndrom is generally characterized by mental retardation, a distinctive palm print, and a common facial appearance that includes an extra fold of the eyelids. Although most persons with Down syndrome live only until the middle teens, some live much longer and are able to be come partialy independent.*

There is no cure possible for Down Syndrome but it is hoped that eventually there may be a treatment for some of its synptoms." (Mader, 1990:205)

Por um lado, existe um consenso por parte dos vários autores relativamente a este Síndrome, pois está claramente identificado. Por outro, tem permitido que se desenvolvam esforços no sentido de promover uma intervenção eficaz, o mais cedo possível, junto destas crianças e suas famílias.

Como resultado de várias intervenções levadas a cabo junto desta população específica, foram equacionadas várias linhas de acção, quer sob o aspecto educativo, quer médico.

Relativamente ao desenvolvimento e funcionamento cognitivo das crianças com síndrome de Down, por volta dos anos 70, iniciaram-se estudos multidisciplinares tendo em vista conseguir um maior conhecimento acerca do desenvolvimento cognitivo e motor, da vida sócio afectiva e dos inerentes processos de desenvolvimento, subjacentes a estas crianças.

Segundo a literatura médica, a esperança média de vida é inferior à normal. No entanto graças aos progressos, a nível da investigação, do atendimento específico e precoce, bem como, de alguns aspectos Psico-terapêuticos, já conseguem um elevado grau de integração social e uma qualidade de vida razoável.

Situando uma perspectiva clínica, igualmente pressupondo uma melhoria da qualidade de vida, destas crianças e ou jovens, foram existindo avanços para tentar obstar aos aspectos morfológicos apresentados nos sujeitos com Síndrome de Down. Neste sentido, cada vez mais se tem procurado recorrer a técnicas nomeadamente cirúrgicas, para correcção dos dentes e, outras cirurgias estéticas, tendo em vista efectuar uma correcção do facies, olhos, nariz, pálpebras entre outras.

Como já atrás referimos, normalmente estas crianças, têm associado problemas a nível de saúde, cardiopatias, problemas respiratórios etc...

Quanto a dificuldades a nível de linguagem, estas assumem formas e graus diversos, nas crianças deficientes o que origina problemas na comunicação. Na literatura, está descrito que o desenvolvimento da linguagem, em crianças com Síndrome de Down, sofre um considerável atraso em relação a outras áreas de desenvolvimento, verificando-se um desajuste entre os níveis expressivo e compreensivo.

A nível expressivo, perturbações fonatórias (o que implica alterações a nível do timbre de voz), dificuldades respiratórias (fraco control

respiratório), problemas de audição (alguma perturbação auditiva), dificuldades articulatórias (malformação do palato, língua, dentes...), e ainda o tempo de latência de resposta prolongado, são os aspectos considerados como responsáveis pela linguagem expressiva destas crianças.

Relativamente à compreensão, a criança com este tipo de síndrome, tem dificuldade, em efectuar operações mentais de abstracção, na capacidade de síntese, identificando-se a nível da organização do pensamento, da frase, na estruturação morfossintática. Apresentam assim, dificuldades de construção gramatical, perturbações da estruturação espacio-temporal, dificuldades em estabelecer relações entre experiências anteriores e uma situação nova, traduzindo-se nalguma falta de lógica em termos do seu discurso efectivo.

Neste sentido, é ilustrativo referir Luís Borges, relativamente à Fala e à Linguagem as crianças com Síndrome de Down, normalmente apresentam um quadro deste tipo:

Dificuldade na articulação e fonologia, (Problemas orofaciais), têm uma intencionalidade da fala deficiente. Apresentam um processamento auditivo e, memória auditiva de curto prazo, diminuída.

A linguagem compreensiva é melhor do que a expressiva. A semântica (vocabulário) normalmente é boa. Quanto à sintaxe e morfologia, apresenta-se normalmente deficiente. A pragmática é boa, estas crianças gostam de comunicar. O processamento visual normalmente é bom, por esta razão, entre outras, é importante a aprendizagem da leitura para melhorar a linguagem destas crianças.

Em termos desenvolvimentais, a literatura, refere que as crianças com síndrome de Down, evoluem através de padrões e sequências de desenvolvimento similares às que caracterizam a população normal. No entanto, estas crianças necessitam de mais tempo e, de oportunidades de exploração para poderem de forma mais adequada possível, cumprir as tarefas de desenvolvimento.

Se nos referirmos às crianças com Síndrome de Down “Elas mostram atraso geral em todos os aspectos do desenvolvimento e particularmente na aquisição da linguagem. Elas são crianças normalmente afectivas, alegres e com aceitação social. No seu jogo, elas são notavelmente imitativas e beneficiam grandemente de treino amável e supervisão, muitas vezes atingem competências inesperadas nas capacidades quotidianas” (Sheridam 1977: 72).

A deficiência mental, envolve duas componentes essenciais: uma ligada a factores de desenvolvimento (idade biológica), e outra a factores sócio culturais. Estes aspectos são importantes e, na perspectiva transaccional estão ligados entre si, influenciam-se reciprocamente.

De acordo com a teoria de Piaget, o desenvolvimento intelectual nas crianças deficientes mentais processa-se lentamente, acabando por estagnar num estágio inferior de organização cognitiva, segundo Inhelder, este passará a deficiência intelectual.

No respeitante a comparações, entre crianças com Síndrome de Down e, crianças normais, parecem existir algumas evidências sobre diferenças que se manifestam em diversas áreas. De acordo com Leitão (1994:57). “diferenças entre crianças com S.D e crianças normais em áreas tão diversas como a regulação dos estádios de consciência, o contacto visual, nomeadamente o olhar referencial, as vocalizações, as reacções afectivas como o choro, o sorriso e o medo, a comunicação gestual a reactividade aos estímulos visuais e auditivos, os reflexos primitivos. Podendo reduzir-se aos seguintes pontos: atrasos mais ou menos significativos, frequências mais baixas na sua ocorrência, períodos de tempo mais longos para integrarem e reagirem aos novos estímulos.”

No entanto e para além dos eventuais problemas relacionados com este tipo de Síndrome, será importante evidenciar que poderíamos considerar o Desenvolvimento Humano como sendo o produto de três forças

ponderadas ou seja, a Herança genética, as condições ambientais e o comportamento individual, temperamento.

Dannefer e Permuter (1990), definem Desenvolvimento como um processo Multidimensional com constituintes individuais e sociais. Salientam a importância da conceptualização do meio, mais em termos dinâmicos do que estáticos.

Cada vez mais, se entende que meio e criança não podem ser vistos como unidades isoladas, nem estáticas. Isto vai no sentido da valorização do meio e da sua influência na criança, verificando-se que há reciprocidade nesta influência ou seja, a existência de bidirecionalidade nesta relação criança ↔ Meio, como é postulada nas teorias Ecológicas e Transaccionais, nas perspectivas actuais em Intervenção Precoce.

A estimulação precoce que a criança com Síndrome de Down vai ser alvo está em relação directa e estreita com a família. Esta, é a principal protagonista na vida da criança antes de iniciar a idade escolar.

2 - A FAMÍLIA ENQUANTO CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO

2.1. - A Família e a sua importância

“Nunca será demais sublinhar a importância da família para a saúde e felicidade das gerações presentes e Futuras. São as famílias sãs que fazem os indivíduos sãos”

Margaret Mahler

Abordar a Família como contexto é muito importante em termos de desenvolvimento. A Família pode ser considerada a primeira sociedade natural do ser humano. Quer queiramos quer não, quando falamos na existência do ser humano, na criança, está sempre pressuposta, a família. A existência desta, é uma realidade irrefutável. Enquanto considerada como instituição ela é uma realidade supra individual e pré - existente ao ser humano.

Como diz o Papa João Paulo II (1994:12) na carta às famílias”A família: uma via comum, mesmo se permanece particular, única e irrepetível, como irrepetível é cada homem; uma via da qual o ser humano não pode separar-se. Com efeito, normalmente ele vem ao mundo no seio de uma família, podendo dizer que a ela o deve o próprio facto de existir como homem. A família permanece, por assim dizer, o seu horizonte existencial, como aquela comunidade fundamental onde se radica toda a rede das suas relações sociais, desde as mais imediatas e próximas até às mais distantes”.

A Família deve ser vista e perspectivada como um contexto. Sim, é sem dúvida considerada um contexto de desenvolvimento, o primeiro e o mais importante, para o crescimento e desenvolvimento global e harmonioso da criança.

A família é assim, formada por um conjunto de pessoas pessoalmente implicados nas suas relações e, que crescem, amadurecem e, se desenvolvem no seu seio. A família, constitui o primeiro meio envolvente da criança. Em primeira análise, a família constitui-se como fonte securizante para a criança, funcionando como suporte emocional e um factor de equilíbrio.

De acordo com Mary Sheridan, falar na criança, é sempre importante falar da família de onde vem: "A família deve ter uma matriz afectiva suficientemente estável e tolerante para com as vicissitudes maturativas da criança, com boa capacidade interna de regulação das tensões e ansiedades". (Emílio Salgueiro, 1978)

Cabe à família em 1ª instância uma estimulação afectiva, linguística, motora, intelectual e cultural, que deve ser suficiente para permitir à criança desenvolver-se convenientemente.

É no contexto da Família, que se constróem as primeiras relações, se estruturam os comportamentos, levando assim ao progressivo e ulterior desenvolvimento.

É neste contexto por um lado, que se aprende a construir relações com nós próprios e com os outros. Por outro lado, é na família que ocorre a preparação de todos os seus elementos para a vida. Aí, é que se efectuará a aprendizagem para vir a realizar os mais variados papéis que teremos de desempenhar ao longo da vida.

É igualmente no seio da família, que se dá aquisição de regras, como refere Helen Haste (1990), as regras constituem a gramática das relações sociais, ao adquiri-las a criança aprende as bases para a interacção com os outros, e o marco de referência cultural para dar sentido ao mundo.

As regras, são um modelo para ordenar e organizar a própria experiência: reflectem e prescrevem uma variedade de explicações do mundo físico e social.

A autora, centrou-se em três áreas da investigação psicológica, nas quais trabalharam tanto psicólogos sociais como os evolutivos, e considerou de que maneira unindo estes diferentes enfoques, podemos compreender o desenvolvimento individual dentro de um contexto social e cultural. (Utilizou ex. da antropologia e de psicologia social e evolutiva).

1-O desenvolvimento da compreensão das regras morais e convencionais.

2-O desenvolvimento da “cartografia” e as regras para a representação de um espaço em 3 dimensões.

3-A gramática para efectuar uma diferenciação conceptual entre a saúde e a enfermidade.

Cada um dos três campos enunciados, possui uma classe de regras diferente. Assim, as regras morais e convencionais são prescritivas. No caso da cartografia, esta, inclui regras para a representação de símbolos tratam da descrição. Relativamente a critérios para diferenciar saúde de enfermidade são, tanto descritivos (ou normativos) como avaliativos.

Por seu turno, Bruner (1986), também relativamente às regras, distinguiu entre dois processos que chamou: “Paradigmáticos”, que consistem em descobrir a regra e, “Narrativos”, que consistem em justificar a regra.

A existência de regras, assume-se como extremamente importante, elas vão permitir organizar as normas de convivência social e, a própria organização da vida, do envolvimento, do mundo próximo e distal.

“Em comum com todos os outros pequenos animais, as crianças aprendem as regras básicas do “comportamento das espécies” por outras palavras o estilo de vida especial do ser humano, pela observação e imitação dos seus pais, a criança humana sozinha só é activamente instruída pelos mais velhos” (Sheridan, 1977:11)

A família, tem encontrado expressão em diferentes tipos de abordagem. Nos anos sessenta, desenvolveu-se a abordagem sistémica e

consequentemente a teoria sistémica da família. O Paradigma Sistémico é visto como uma alternativa aos paradigmas clássicos.

As perspectivas sistémicas, vieram a exercer a sua influência em diversos domínios, basearam-se nos conceitos da Teoria geral dos Sistemas, Bertalanffy (1960). Podemos ainda considerar esta teoria como antecedente dos modelos ecológicos, bem como a teoria a psicologia ecológica de Barker (1968).

Verificaram-se, aplicações posteriores destes modelos à Psicologia do Desenvolvimento e à Psicologia da Educação: Bronfenbrenner (1976;1977;1979 e 1986) e Bronfenbrenner e Crouter (1982).

Vista à luz da abordagem sistémica, a família seria entendida como um sistema aberto, enquanto sistema aberto de interacção contínua, actua interactivamente segundo determinados princípios (Walsh,1990; Epstein, Bishop e Levin,1978).

A comunicação é de vital importância no seio da família e, referindo-nos aos comportamentos da comunicação constituem-se também como elementos do sistema. Visto nesta perspectiva seria portanto o grupo familiar um sistema aberto de interacção contínua.

De acordo com esta teoria, a família opera como um sistema aberto, no qual se verificam dinâmicas de interacção entre os diferentes e, variados subsistemas que formam o sistema familiar. Aqui, as trocas com o meio são vistas como imprescindíveis, há a organização sistémica do meio com a existência dos vários sistemas (micro-sistema, meso-sistema, macro-sistema, exo-sistema). As variáveis do contexto são importantes e necessárias e a ter em conta na análise dos comportamentos.

A importância da transição ecológica, perspectivada como muito relevante ao nível destas teorias.

É assim, considerado de grande relevância, o papel interactivo e bi-direccional dos contextos de vida no desenvolvimento humano. Trata-se de uma hierarquia de sistemas, de acordo com as perspectivas ecológico-desenvolvimentais, Bronfenbrenner (1979; 1986).

É no contexto da família que se vão construindo os símbolos e os significados para as suas experiências.

É apontado no Modelo Transaccional de desenvolvimento, que é no Ambiente, o qual tem a ver com a componente experiencial que se organizam e estabelecem, regras e normas de conduta que vão configurar a forma como as interações e relações se deverão pautar. Estes aspectos ou níveis ambientais encontram expressão, contidos dentro da cultura, da família e, do individual, dos pais relativamente à criança.

Consequentemente as regulações desenvolvimentais, a cada um destes níveis, são embuídas de códigos que vão ser influenciadores, como sejam o código cultural, o código familiar (com os rituais, histórias, mitos, paradigmas) e o código individual dos pais. Sameroff e Fiese (1995:125) argumentam que estes códigos regulam o desenvolvimento, cognitivo, sócio-emocional por isso a criança no futuro será capaz de cumprir o papel definido pela sociedade.

Rui Machete (s/d) “Sem recusar muitas das missões e papéis que a evolução social lhe vai atribuindo, a família, é antes de mais, o lugar de construção do ser e da realização da personalidade, o local onde o homem reflecte sobre a experiência vivida e se reconstrói a si próprio”.

2.3. Abordagem da Família - pequena perspectiva histórica

2.3.1. A Família

Em todas as civilizações sempre existiu a “Família”, revestindo-se das mais variadas formas, consoante se tratasse de diferentes tipos de civilizações ou culturas, orientais ou ocidentais.

Em função de civilização, do tipo de sociedade e de cultura, a noção de família poderá ter variadas assumpções, conforme nos situarmos num ou noutro tipo de cultura. Desde a Antiguidade aos dias de hoje a noção de Família foi evoluindo.

Achamos não ser pertinente aqui, procedermos a uma análise retrospectiva da família de forma exaustiva nem tão pouco, posicionarmo-nos em outros tipos de culturas. Constitui uma verdadeira diferença, se falarmos designadamente, de algumas tribos indígenas, ou em sociedades de Castas. A simbologia e, conseqüentemente o significado de casamento e de família reveste-se de diversas formas consoante o tipo de sociedade/Cultura na qual nos situemos.

Assim, faremos uma pequena resenha histórica:

É claramente desde a Antiguidade que a sociedade humana se estrutura em núcleos familiares. Nessa altura, a família existia com um nível baixo dos afectos e com uma forma de organização diferente. Assim, o vínculo mais importante era a autoridade e a dependência, sendo dominante a figura/papel do pai. Os filhos, não eram vistos como sujeitos, o papel da criança era totalmente desvalorizada no seio da família

O surgimento do valor da privacidade e da intimidade, por volta do séc. XVII e XVIII, levaram a tomar forma a existência de um clima romântico na Família.

A família, organizada com referência de valores sociais e morais começa no seio da Burguesia, com a família burguesa por volta do séc. XIX. No final deste século, é que as outras classes sociais (designadamente a operária) começam a participar e a incluir esses valores nas suas famílias. Assiste-se deste modo, com a adesão a esses valores à valorização da casa como um contexto de realização e de vivência familiar. Começa a verificar-se também, a diferenciação de papéis e a divisão sexual de tarefas. Nesta altura é ainda dada, uma maior atenção à criança que começa a ser vista como um valor. Esta evolução, constitui um marco para a noção de família, em que há a assumpção de valores como, a proximidade e uma vivência virada para o interior da casa/lar. O modelo familiar Ocidental, é definido fundamentalmente por casamentos precoces, um grande número de filhos. A existência de crianças na família era então considerada um valor.

Modificações sociais entre outras, foram entretanto surgindo e consequentemente levando à emergência de novos modos de organização familiar. Assim, a sociedade ocidental, após os anos sessenta, sofreu grandes transformações que atravessaram todas as formas/estruturas de organização social. Essas transformações, têm muito a ver com a alteração dos papéis masculinos e femininos e com a obtenção de um novo protagonismo por parte das mulheres. Tudo isto, reflectiu-se de forma substancial a nível da estrutura familiar.

As famílias hoje em dia estão em constante renovação. Hoje em dia fala-se de Família/ novas famílias. Como refere Bronfenbrenner, existe uma nova demografia da família.

Considera-se a existência de laços como sendo importante a nível da família. Inicialmente poderemos perspectivar assim, como uma família, quando se constituem laços:

Por um lado, o laço (aliança) entre homem e mulher é o primeiro passo para se realizar um projecto a dois (constituir uma família e, poderão ter filhos), sendo visto para ter continuidade no tempo e é fruto de uma decisão a dois. Há assim, uma aliança, símbolo do casamento, entre duas pessoas que provêm de duas famílias nucleares diferentes.

Por outro lado, com o nascimento dos filhos há a emergência de outro tipo de laços, o laço que a criança tem aos seus pais é um destino (é um destino a que os filhos não podem fugir).

É deste modo, com o núcleo fundador de uma família nuclear que começa aí a identidade familiar. Esta identidade é importante, identificam-se assim, constituindo um grupo. Relativamente, à identidade dos filhos ela é herdada, identidade essa, que provêm da consanguinidade, e é transmitida/veiculada pelos valores sociais e culturais. Os laços familiares são assim, à partida relativamente ao casal, de aliança e, com os filhos de consanguinidade.

Se, nos reportarmos às questões familiares referentes a alguns determinantes sociais como seja, a título de exemplo, relativamente à atribuição do papel da herança, da transmissão do nome, dos legados, ou tão só à importância do filho varão em algumas culturas, civilizações, a constituição da família tem outras implicações.

Convém ainda referir a este propósito, que nas ditas sociedades civilizadas, se reveste da maior importância, o conjunto de leis que regulam o funcionamento da família:

O Direito relacionado com o Casamento, e o Direito relacionado com as Heranças (Normas estas, que podem diferir de país para país ou, de estado para estado); Há também, os direitos canónicos sendo estes, mais exigentes que o Direito Civil ou seja o aspecto jurídico. O que fundamenta sem dúvida, a estrutura da família é o laço Psicossocial, o que nem sempre este, é do domínio do consciente.

Por um lado, o Antropólogo, Ralfh Linton, na História Natural da Família, defende que o fenómeno da Família não é exclusivo da espécie humana (assim como Konrad Lorenz e outros autores), defende que há vida familiar em espécies infra humanas, referindo ainda o autor, que nalguns animais existem até famílias monogâmicas.

Linton, tenta caracterizar a família humana, para isso defendendo a existência de dois aspectos importantes: sendo o primeiro relativo ao fenómeno de duração no tempo, o segundo relativo ao grau de implicação (ou seja, relativo aos laços que unem umas pessoas às outras, o aspecto afectivo...).

Segundo Linton e, de acordo com as razões por ele apontadas, para fundamentar a sua proposta para caracterizar a família humana, destacaremos a Neotonia, ou seja a fragilidade do recém nascido, ele não consegue sobreviver sozinho, isto faz com que os pais cuidem da criança por mais tempo, o que os leva a permanecerem mais tempo unidos. Outra razão, os laços afectivos, resultam da estabilidade da relação e o facto de as pessoas conviverem pode levar a surgir o amor, a relação contínua gera o

sentimento de grupo. Outra ainda, a Comunidade de serviços, gera uma certa diferenciação de papéis, esta diferenciação que se vai definindo progressivamente gera uma certa interdependência. Esta Comunidade de serviços provoca um sentimento de segurança, as pessoas sentem-se mais protegidas e o grupo consolida-se. Quanto a outra razão, é o facto de a infância ser bastante prolongada na espécie humana, o que provoca uma implicação prolongada dos pais e provoca outras relações. Estas, poderão ser laços entre irmãos, hierarquizados outra forma de socialização das crianças, (a relação contínua entre irmãos, o estabelecimento de relações horizontais).

Por outro lado, relativamente à Família, Ivone Castellan (1991), refere que existem três critérios para a definir, embora nem sempre aparecendo em conjunto, são eles, critérios de sangue (consanguinidade), de domicílio ou, de comunidade de serviços.

Castellan (1991), propõe uma definição de Família "esta é uma reunião de indivíduos unidos por laços de sangue, vivendo debaixo do mesmo tecto, ou conjunto habitacional vivendo numa comunidade de serviços."

Assim, poderá portanto existir uma mistura de critérios, Biológicos, Psicossociais (sendo importante a dimensão afectiva) e, Jurídicos (estes, relativos ao aspecto legal/ costumes, leis...). Estes critérios poderão ter pesos diferentes e nem sempre eles estão presentes.

Segundo Castellan (1991), existe uma complexidade de situações que levam a não permitir uma definição unívoca de Família. O modelo prevalecente nas sociedades Ocidentais é a família Nuclear Conjugal.

2.2.1.A família na actualidade

Segundo vários estudos, efectuadas sobre as famílias, poderemos dizer que, historicamente a família tem vindo a sofrer transformações quanto

à sua constituição/estrutura e funcionamento. Estes factos, levam a concluir, de acordo com os diversos estudiosos desta matéria, que a família foi sofrendo influências de vária ordem, quer ao nível dos sistemas religiosos, culturais, políticos, sociais e que se foi diversificando.

Poderemos igualmente referir, que há diversos tipos de famílias mas será também correcto dizer-se que a família sempre existiu, ela é essencialmente, uma realidade dinâmica dado que só se tem organizado de formas diferentes, consoante os tempos.

A Família de hoje é mais diversa e complexa tudo isto, poderá ser visto como uma das consequências da evolução da sociedade actual. Verificamos, ao longo do tempo, que variados factores sociais provocaram mudanças na organização das famílias.

Na nossa sociedade, verifica-se a coexistência de cinco modelos de família: a família nuclear, a mono parental, a alargada, a recomposta (na qual um dos conjugues teve um casamento anterior do qual resultaram filhos) e a extensa (aquela que envolve três gerações ou seja, pais, filhos e netos.)

A família mono parental, composta por um dos pais e pelos filhos, existiu desde sempre isto, porque desde tempos imemoriais, sempre existiram mães solteiras e viúvas. Actualmente, poderemos referir que uma das consequências das famílias mono parentais é também o divórcio, este fenómeno encontra-se em crescendo. Na nossa civilização, poderemos dizer que no nosso país predomina a família nuclear.

Quando se verifica, a paternidade/maternidade para o casal, é a constituição e desenvolvimento da família na verdadeira acepção. Os filhos perante a família em que nascem (em referência aos seus pais) são a sua família destino, pois os filhos não escolhem a família onde nascem.

Para Row & Plomin, 1981; Plomin, 1988, numa perspectiva do desenvolvimento da família, a transição do casal para a paternidade tem sido

vista como uma fase importante na formação da família e, como um período determinante para o futuro bem-estar da família.

O nascimento de uma criança, torna-se um marco importantíssimo na constituição da família. Quando se trata do primeiro filho, de dois elementos na Família passam a ser três. Este facto leva a que dessa forma passa a exigir, uma redefinição da relação, um adaptar à nova realidade e às implicações que daí advêm.

Desde o nascimento da criança, os pais funcionam para a criança como a sua maior fonte de segurança e orientação, deles dependendo as suas necessidades básicas. Como refere Fisher (1994), a chegada de um novo membro à família, não pode considerar-se como uma questão envolvendo só, a mãe e a criança. É uma questão que diz respeito também ao pai e aos irmãos quando estes existem, dado que toda a dinâmica familiar irá ser inegavelmente alterada. Sendo igualmente de referir ser a família o agente socializador por excelência.

O nascimento de um segundo filho, segundo uma perspectiva centrada no relacionamento da criança e, no aspecto do ambiente “não partilhado”, parece implicar algumas facetas da formação da família, que não se verificam depois do nascimento do primeiro filho.

Kreppner, Paulsen, Schuetze, (1992), defendem que a experiência e a rotina de os pais já terem um filho, pode ajudá-los a formarem uma equipa de forma a lidar com os novos desafios que se lhes deparam, igualmente poderá levá-los a criar uma situação mais descontraída comparativamente com a vivenciada após o nascimento do primeiro filho.

2.3. Funções da família

"A educação consiste numa actividade sistemática exercida pelos adultos nas crianças e nos adolescentes principalmente em vista de os preparar para a vida que terão e poderão viver".

E. Planchard (1960)

A Família, originariamente constitui-se numa família nuclear, estrutura-se, desenvolve-se e, o seu funcionamento, como já referimos, é regulado pela existência de leis. Para além, do aspecto estrutural, a família tem funções a desempenhar relativamente, a ela própria e, a cada um dos seus membros constituintes. A forma como as relações se estruturam, se vivenciam e as oportunidades de interacção que se criam, é importante. Estes aspectos, poderão ter consequências diferentes para o desenvolvimento dos seus elementos designadamente, durante os primeiros anos de vida da criança. Configurando-se assim, a família essencialmente como um contexto privilegiado de socialização, fundamental para o aprendizado de vida e também de continuidade.

Desta forma e, à luz dos numerosos estudos, a família é o primeiro contexto de socialização do sujeito, pessoa/criança, é sem dúvida, neste contexto que acontecem diversas aprendizagens. Há no contexto da família a promoção de aprendizagens de relação, consigo mesmos, e com o mundo que nos rodeia.

É a Família enquanto contexto de desenvolvimento, que permite a aprendizagem e manifestação de condutas de afecto, é fonte e transmissão de vida, cultura e de desenvolvimento.

É através da Família que se perpetua a espécie, se dá a continuidade do ser humano, se transmitem valores e cultura.

Brazelton e Cramer (1989:150), questionam sobre a forma como poderiam as crianças conhecer-se a si próprias contrapondo se não tivessem

lido no olhar dos pais o significado do seu comportamento. Relativamente a como teriam os valores familiares e culturais passado de geração em geração, contrapondo igualmente se o processo de atribuição de significado não tivesse dotado cada parcela do comportamento infantil de um valor específico.

O núcleo familiar tem um grande poder de influência. Este, condiciona, facilita e tem o poder mesmo de alterar o desenvolvimento da criança. A família tem em primeiro lugar uma função educativa e de agente socializador. Mãe, Pai (*caregiver too*), e irmãos. A família é o contexto de referência constante da criança. Há toda uma cultura transmitida, através dos Códigos familiares, os rituais, os mitos, as histórias, os heróis da família, os paradigmas. É neste contexto que se dá, ou se deverá dar, a aprendizagem dos valores essenciais e relações afectivas necessárias ao desenvolvimento global e harmonioso da criança.

A Família é um contexto de aprendizagem, Brossard (1999:210) refere que toda a aprendizagem, segundo Vygotski, "é comparável a uma viagem em que o viajante atravessará dois percursos muito diferentes. No primeiro percurso... é o momento das interações entre um adulto e uma criança. No segundo... a viagem continua, mas no interior...o que foi aprendido... continua o seu caminho, mas desta vez no interior da cabeça da criança". Seria assim, uma viagem a dois espaços e, a dois tempos. Esses dois tempos, constituem dois períodos distintos, um período intersíquico, e outro intrapsíquico.

No período intersíquico, "um adulto,...tendo construído com a criança um contexto intersubjectivo, esforça-se de lhe colocar à disposição novos conteúdos culturais." Brossard apela para ter em consideração a definição de *Zona de desenvolvimento próximo*.

"A zona de desenvolvimento próximo da criança é a distância entre o seu desenvolvimento actual, determinado com a ajuda de tarefas resolvidas independentemente, e o nível de desenvolvimento potencial da criança, determinado com a ajuda de tarefas resolvidas pela criança guiada por

adultos e em cooperação com parceiros mais inteligentes”. (Vygotski, 1933, citado por Brossard, 1999:209).

No período intrapsíquico.... “os conceitos aprendidos escolarmente vão ainda ser objecto de um desenvolvimento interno, no decurso do qual múltiplas conexões se vão estabelecer entre os conhecimentos aprendidos recentemente e os conhecimentos espontâneos da criança, assim como os que ela já possuía.” (Brossard, 1999:211).

Vygotski (1934, 1997:373, referido por Brossard, 1999:211), utiliza novamente o termo *de zona de desenvolvimento próximo* para caracterizar o período intrapsíquico. “temos assim duas definições do conceito: um externa e uma interna. A Zona de desenvolvimento próximo transforma-se, no decurso de uma aprendizagem, passando de uma forma interpsicológica a uma forma intrapsicológica.” (Brossard, 1999:211).

Vygotski (1934, 1997:373, referido por Brossard, 1999:211), na abordagem da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, refere dois tipos de questões: “por um lado o desenvolvimento entendido como um processo incessante de auto-movimentos; do outro, a educação como um processo que contribui para a reestruturação fundamental das funções cognitivas e do comportamento”.

“Trata-se, por assim dizer, do colocar sob tensão o sistema interior/exterior, os dois pólos da contradição que cria o movimento de desenvolvimento. Tensão, contradição...” (Brossard, 1999:212)

A Família genericamente assume uma importância fundamental, a nível de aprendizagem e desenvolvimento, na vida de todos os seus elementos constituintes, e especificamente quer, a nível dos primeiros anos de vida da criança, quer como agente socializador.

2.3.1. Os primeiros anos de vida

“A educação é do domínio da arte: a arte de criar as condições favoráveis a uma acção profunda, susceptível de orientar para determinados objectivos aqueles que estão sobre a nossa responsabilidade”.

Gaston Mialaret (1961)

Falar na Família e na sua importância, é condição sine qua non falar nos primeiros anos de vida dadas, as repercussões da vivência destes, para o desenvolvimento ulterior da criança. É assim, imprescindível referir que quando assumimos o processo transaccional, entre os factores individuais e os ambientais é, relevante falar da importância das relações e das experiências precoces.

Durante os primeiros anos, e inicialmente durante os primeiros tempos de vida, os objectos exteriores à própria criança, só serão importantes se, do contacto que tem com eles, extrair prazer e gratificação. Assim, o primeiro objecto que vive biologicamente e afectivamente indissociado da criança é, sem duvida, a sua mãe. No início, o bebé e a mãe são um só, vivem indissociados um do outro; o primeiro então, não pode viver sem o segundo ou sem o seu substituto (*caregiver*).

Falar num bebé, teremos necessariamente de falar como refere Brazelton e Cramer (1989) na dupla "Mãe" (pai) – filho, tem de ser encarada como uma só unidade, e que a abordagem da mesma tem de ser interdisciplinar.

Segundo Winnicott (1988), citado por Brazelton e Cramer (1989) “nesta fase muito precoce, não é lógico pensarmos num só indivíduo” “se nos dispomos a descrever um bebé, chegamos à conclusão que estamos a

descrever um *bebé e mais alguém*" este sublinhado é referido pelos autores como sendo de Winnicott. Estas relações precoces e predominantemente a díade mãe - bebé é importante "Um bebé não pode existir sozinho, é parte essencial de uma relação" (Winnicott, 1987, citado por Brazelton e Cramer, 1989:9).

Desta forma, será necessariamente importante referir que as primeiras relações da criança com o mundo são as que os seres humanos e mais especificamente a "Mãe", lhes proporcionam. A forma como a "Mãe", lidar com a criança, a relação que estabelecer com ela vai ter consequências para o seu futuro desenvolvimento.

No que diz respeito à qualidade dos padrões de comunicação precoce, que se estabelece entre "Mãe"- filho (bebé), tem necessariamente reflexos no comportamento adaptativo da criança, segundo a teoria de Bowlby, sobre os processos de vinculação, e que Ainsworth mais tarde desenvolveu.

Se nos reportarmos, por um lado, a crianças, com processos de vinculação alterados / perturbados, elas demonstram, quase sempre, dificuldades de adaptação e um grande desinvestimento no mundo que as cerca. Por outro lado e, ao invés do que referimos, crianças com processos de vinculação normais, que tiverem oportunidade de desenvolver um padrão de comunicação eficaz e, com uma resposta adaptativa, seguramente investirão de uma forma positiva no mundo que as cerca.

No entanto, reportando-nos ao desenvolvimento humano, a literatura existente neste domínio, defende que ele é caracterizado por uma grande plasticidade e, desse modo, a criança seria particularmente sensível à influência de factores ambientais.

Existem vários trabalhos sobre a importância dos primeiros anos de vida e, naturalmente sobre a questão acima referida, ou seja, sobre a plasticidade do desenvolvimento humano. Autores como, Hunt (1961) e

Bloom (1964) debruçaram-se em investigações sobre as temáticas citadas, daí que salientam a existência de períodos críticos, investigando igualmente como é que manipulações ambientais podem resultar em ganhos a longo prazo.

À luz das variadas investigações realizadas, salienta-se que, a criança seria assim permeável à influência de factores ambientais. No entanto, Zigler (1990) defende a existência dessa plasticidade desenvolvimental, mas defende igualmente que ela é limitada. Este autor, debruçou-se sobre o estudo da população atípica, mais concretamente sobre a população com deficiência mental.

Zigler, com os seus estudos sobre esta matéria, lançou uma nova dinâmica que levou a posteriores progressos sobre a área específica da população com deficiência mental.

Na literatura, também encontramos descrito, outros aspectos que consideramos importantes como seja, as consequências da privação precoce. Assim, há diversos autores que investigaram casos, de crianças em situações de internamento hospitalar, orfanatos, de relações alteradas com as mães, ou ainda outras situações de isolamento, ou seja, casos de grupos de crianças objecto de uma subestimulação de certo modo, típica como no caso dos exemplos citados.

Autores como, Bowlby e Spitz, nos anos 40/50, reflectiram sobre as sequelas dessa subestimulação. São casos elucidativos disso algumas crianças com deficiência, ou algumas situações consideradas de risco.

2.3.2. A Família como agente de socialização

Nesta última década assistiu-se a uma nova abordagem dos estudos do processo de Socialização. "A investigação do desenvolvimento mudou de

uma ênfase no sistema de socialização para uma ênfase no temperamento da criança e actualmente para a forma como os pais conseguem coordenar ambas as coisas. Os primeiros estudos, sobre os pais como agentes de socialização, preocupam-se fundamentalmente com as atitudes e comportamentos. Estudos mais recentes, sobre os pais, dão ênfase aos seus conceitos de desenvolvimento, como é que os pais relacionam as suas atitudes e comportamentos com as características da criança" Sameroff & Feil (1985 : 84).

Quer queiramos quer não, os pais são os principais organizadores da vida e das rotinas das crianças. São eles os primeiros responsáveis, pelo estabelecimento de relações da criança e do seu posterior desenvolvimento. São igualmente os responsáveis pela organização dos ambientes em que a criança age e interage.

Por um lado, os pais, por vezes de uma maneira inconsciente, organizam um modelo, no qual a criança vai desenvolver as suas actividades, estimulando o comportamento e a conduta dos filhos. As crianças, por outro lado, também organizam à sua maneira as actividades dos pais, reclamando constantemente sua atenção e seus cuidados. É claro que muitas vezes, as crianças provocam mudanças substanciais nas relações do casal e, até na sua situação profissional.

A família é o primeiro e, fundamental, agente de socialização para a criança. No entanto a interacção "Mãe" – filho, é privilegiada dada a precocidade da relação e vinculação, mas não é a única importante nas relações sociais. Numa família as interacções entre, o pai e o filho ou filha, irmãos, avós e neto, também são importantes fontes de informação para o desenvolvimento da criança.

A existência de outras relações na família da criança, tais como a relação entre, o pai e a mãe ou, entre os pais e irmãos vão fornecer uma experiência indirecta, de formas de interacção entre outros membros da família. Tudo isto, contribui muito para as relações da criança e para a maneira como ela vai desenvolver essas relações.

Os pais, por vezes, experienciam situações delicadas, eles, não “aprenderam” a ser pais, por isso há sempre dúvidas e não estão livres de cometerem erros. Desta forma, de um modo geral, pais e filhos constroem um modelo de convivência, mais ou menos tácito ou negociado, de acordo com as suas características e utilização das suas capacidades, que lhes irá permitir um desenvolvimento adequado.

Os Pais, ao longo do dia a dia, e ao longo da vida, tomam necessariamente decisões com repercussões na vida e na rotina das crianças. Eles, são os organizadores dos espaços e das rotinas. A forma como valorizarem os espaços e os materiais a serem proporcionados à criança, é importante sendo determinante para a vida da criança e consequentemente ter repercussões.

Pensando a nível do desenvolvimento, poderemos dizer de acordo com Piaget que a criança se desenvolve por etapas. O completo desenvolvimento de cada etapa depende do correcto desenvolvimento da anterior, e condiciona a etapa seguinte. O desenvolvimento é, um processo activo com características inatas (o ambiente em sentido lato) e o conjunto de experiências que vão fazer parte do património individual de cada criança.

Na perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, a unidade mínima da relação é a díade interaccional que é muito importante para o desenvolvimento humano. Os elementos das díades desempenham papéis. Este autor, pressupõe que o processo de desenvolvimento é facilitado pela interacção da criança com muitas pessoas que desempenham os mais variados papéis, sendo assim, essas pessoas agentes de socialização.

O estudo do contexto da criança tem de incluir a família inteira, o conjunto de relações no seio da família e, no caso do nosso estudo assumiremos falar de família intacta.

2.5. As Famílias de crianças com Síndrome de Down

Antes de pensarmos na existência de “problemas” no caso concreto de Síndrome de Down, é importante pensar que antes do mais é uma criança. Esta criança está inserida numa família, num caldo de cultura. Digamos assim, sumariamente a família, pai e mãe, os primeiros e os mais próximos prestadores de cuidados da criança.

“Todas as crianças têm o direito de ser consideradas como um ser individual e encorajadas a desenvolver ao seu próprio ritmo, no interior da sua própria família e na aceitação amigável dos vizinhos” (Sheridan, 1977:11).

Ainda segundo Sheridan (1977) para a criança deficiente há uma constante e especial necessidade de garantir o bem estar físico, mental, emocional e estimulação social. Isto é inerente a quem habitualmente cuida bem da criança, da forma de ser tratada, de falar com ela, de ser aplaudida e brincar com quem cuida dela.

Ajudá-la a “cumprir” a viver no espaço, e no tempo, as diversas etapas do seu desenvolvimento, do seu primeiro ano de vida, é fundamental para o seu futuro. Cabe fundamentalmente à família esta responsabilidade.

Deste modo segundo Emílio Salgueiro (1978), e de acordo com o defendido por Mary Sheridan, a família nem deve ser rejeitante, nem super protectora, deve criar à criança processos de identificação que lhe irão gerar auto confiança e indepntização.

As crianças com síndrome de Down, como qualquer outra criança está inserida numa família, faz parte de um sistema familiar. As crianças com Síndrome de Down que são bem aceites pelos pais (família), e encontrando no seu lar uma estabilidade emocional e segurança, conseguem ter um ajustamento pessoal e social. Ao contrário, as crianças que não têm um ambiente estável e são negligenciadas, não conseguem ter uma personalidade vincada e são incapazes de aceitar a sua deficiência.

A criança normal, que tem todos os canais de comunicação íntegros - a visão, o olfacto, a audição, o gosto, a sensibilidade tátil e cinestésica - tem de ter oportunidade de os exercitar para os desenvolver. Na criança com Síndrome de Down, problemas mais sérios se levantam, tem de ser mais estimulada e exercitada, tem de ter oportunidade de se desenvolver. Neste sentido, a família tem um papel preponderante no seu desenvolvimento. Por esse motivo, é necessário que a família esteja atenta, estabeleça uma relação com a criança de forma a que ela se sinta segura e a proporcionar-lhe oportunidades de interacção.

“Estabelece-se uma relação quando uma pessoa num determinado contexto presta atenção às actividades de outra ou participa nelas” (Bronfenbrenner, 1987:78)

De acordo com o modelo transaccional de desenvolvimento, o que a criança traz para a situação, é susceptível de influenciar os pais e a forma como lidam com a criança. Podem ser afectados, pelo nascimento da criança com Síndrome de Down, e afectar assim as relações que mantêm com ela. As formas de interacção existentes ao nível da família podem ser alteradas com este facto.

Se nos posicionarmos na abordagem sistémica da família, tendo em conta a natureza transaccional do comportamento, do sujeito, e da família, como unidade molar e como sistema, “uma disfunção individual é vista como um sintoma de uma disfunção na família” (Krauss e Jacobs, 1990)

O nascimento de uma criança com problemas, constitui desde logo um facto traumático nos pais e consequentemente com repercussões a nível da família.

Segundo Solnit e Stark (1961) citado por Brazelton e Cramer (1989:230) “A reacção ao nascimento de um bebé com uma deficiência segue determinados padrões. O período inicial do choque deve-se à percepção súbita de que a criança não corresponde à imagem ideal do bebé, criada durante a gravidez. Os pais têm também de lamentar a perda da sua

própria imagem como pessoas capazes de se duplicarem através de um bebé maravilhoso. Existe uma ferida que reacende a vulnerabilidade do amor- próprio dos pais”

Brazelton e Cramer (1989), chamam a atenção, referindo especificamente que todos aqueles que trabalham com pais cujos filhos tenham nascido com uma deficiência, têm necessariamente de reconhecer este lamento, para lhes ser possível intervir preventivamente.

“A vinculação pode não se desenvolver porque a criança, longe de se tornar um motivo de orgulho, transformou-se na prova de falhanço dos pais” Brazelton e Cramer (1989:231).

Os pais, tomando conhecimento que o seu filho ou filha, tem problemas e, no caso em concreto neste estudo, uma deficiência mental, normalmente e, segundo vários autores, podem passar por diversas “fases” ou “estádios” a que alguns autores chamam de ajustamento, como sejam: Choque - Recusa - Culpa - Defesa - Ambivalência - Vergonha - Rejeição - Depressão - Protecção - e finalmente, aceitação.

Burden (1978) listou as reacções mais frequentemente dos pais citadas na literatura, tais como: 1- Choque e indisposição emocional extremo; 2- Descrença e negação (rejeição); 3- Desgosto; 4- Isolamento e inabilidade para partilhar sentimentos; 5- Necessidade de culpar alguém ou alguma coisa, por vezes conduzindo a um sentimento de culpa; 6- Vergonha e constrangimento; 7- Super compensação conduzindo a super protecção; 8- Baixa de auto estima; 9- Falta de confiança (carência de confiança); 10- Indecisão no tratamento, por vezes conduzindo a dificuldades nos limites nos *settings*.

Há, autores que referem relativamente a estas possíveis fases que, há pais que poderão não passar por todas elas e, igualmente nalgumas destas fases, alguns pais terem apoios que lhes vão permitir lidar melhor com a situação. Salvaguardando alguma similaridade, há formas diferenciadas dos pais vivenciarem este processo.

2.6. A "Mãe"

2.6. ATITUDES DA "MÃE" - REPERCUSSÃO NO DESENVOLVIMENTO

"A primeira escola da criança é a família. Na família ela aprende observando o modelo do adulto. O adulto faz, a criança observa e imita ... Na família, a lição é a toda a hora: na conversa da vizinha, na feitura da comida, na arrumação da casa, nas brigas,..."

Paulo Freire, (1986)

A família ocupa um lugar central na vida da criança. É a sua primeira referência educativa e, as atitudes, as ideias da "Mãe", revestem-se de particular importância para a criança, com repercussão no desenvolvimento.

Por atitude "entende-se um modelo mais ou menos estável e coerente de percepção, pensamento, avaliação, sentimento e acção, dirigido para um objecto, uma pessoa, um ideal" Bonet. J. (1997:13).

Atitude - O conceito de atitude, envolve vários componentes como sejam a cognitiva, a afectiva e a comportamental. Este conceito de atitude é um conceito multidimensional.

Se nos posicionarmos relativamente ao nosso vocabulário do dia a dia, o termo atitude revela-se quase sempre presente.

No que concerne ao seu enquadramento dentro da Psicologia Social, atitude é um conceito mais antigo. Este conceito originou um grande número de estudos e investigações com alguma relevância.

Esta noção surgiu, em 1918, como uma noção central na obra de Thomas e Znaniecki, defendendo estes que ela seria a mais adequada para a Psicologia Social. No entanto, Allport (1985), refere que o tema surgiu antes dessa data.

Com o surgimento da noção de atitude, os Psicólogos Sociais mostraram-se animados com o termo “atitude” e acharam que este conceito iria permitir solucionar uma das maiores questões que se lhes levantavam, uma das grandes preocupações da Psicologia social: como pensar a encruzilhada entre o social e o individual.

Allport (1979), defende que as atitudes são processos mentais individuais que determinam as respostas reais e potenciais dos sujeitos no mundo social. Salienta que as atitudes são, sempre dirigidas a um objecto, podem ser assim definidas como um estado mental de uma pessoa em relação a um valor.

Acrescenta que os valores são de natureza eminentemente social, dessa forma Allport, considera o termo como capaz de ocupar o lugar charneira entre o individual e o social.

As atitudes, referem-se assim a experiências subjectivas da pessoa, reportam-se a um objecto e incluem uma dimensão avaliativa.

Nos anos 20 e 30, existiu uma grande preocupação com o desenvolvimento de instrumentos de medida das atitudes. Assim, autores como Thurstone e Likert, desenvolveram escalas com as quais os psicólogos tentam encontrar nelas a posição das pessoas. Estes instrumentos e métodos de medida continuam influentes na actualidade.

É sobretudo nos anos 50 e 60, que as pesquisas se debruçam sobre os aspectos dinâmicos das atitudes. É no entanto durante a guerra que se dá um grande passo neste sentido. Partiu, de Kurt Lewin o interesse pelo estudo das variáveis que poderiam estar relacionadas na mudança de atitude, dessa forma efectuou uma investigação destinada a mudar atitudes das donas de casa face a determinados tipos de alimentos. (Lewin, 1947)

Posteriormente o conceito perdeu-se um pouco sendo inclusivamente questionada a sua utilidade. Mais tarde, com o surgimento da corrente da cognição social o conceito de atitude volta a afirmar-se, mais ou menos a partir dos anos 70.

Desta forma, assistimos à abordagem estrutural e sistémica das atitudes, daí o conceito é novamente valorizado.

Há a focalização agora na estrutura dos sistemas de atitudes da pessoa e a relação destes sistemas atitudinais com os outros sistemas da pessoa. (MacGuire, 1986, citado por Paula Castro, 1994). Rasinsky (1991) analisa a relação entre a complexidade das atitudes como sejam relativas: a presença ou a ausência de crenças contraditórias face a um assunto, o interesse dedicado pela pessoa ao assunto, e a estabilidade das atitudes ao longo do tempo.

Segundo Doise (1989), é também agora que se impõe que se efectuem tentativas sistemáticas para fazer a ligação entre as atitudes e as representações sociais, ou seja efectuando a ligação entre o pólo individual e o social.

Esta preocupação já se encontrava presente quando surgiram os primeiros estudos, ou seja a ligação do pólo individual ao social.

Assim as atitudes são importantes, de acordo com Sameroff e Feil (1985), "A forma como os pais pensam acerca das crianças tem forçosamente um impacto naquilo que fazem com elas" (Sameroff e Feil, 1985:102). Poderíamos dizer remetendo para o nosso estudo, esta afirmação dos autores, que também vai ter necessariamente impacto na forma como brincam com a criança... Os autores acrescentam ainda "A própria interpretação do comportamento das crianças está dependente do nível de compreensão que se tem do processo de desenvolvimento. O enfoque nas características da criança não é preditivo do seu desenvolvimento a não ser que as características do meio educativo envolvente estejam também equacionadas" (Sameroff e Feil, 1985:102).

Pela razão aduzida pelos autores, poderemos afirmar que as características do meio, aqui designadas como meio educativo, diríamos que o meio familiar assume assim um papel relevante nesta problemática. Quanto a nós, a forma como os pais "pensarem" a criança e se relacionarem com ela, tendo em vista a promoção de situações de jogo/actividades lúdicas são factores que concorrem decisivamente para o desenvolvimento da mesma.

Assim, como refere Paulo Freire (1986), é na família que se efectuam as primeiras aprendizagens e, de todas as maneiras através dos mais variados comportamentos, muitos dos especificados tem a ver com tarefas predominantemente acometidas à mãe.

Falarmos, das atitudes das mães, será importante focar que o conceito de atitude envolve várias componentes como sejam, a cognitiva, a afectiva e a comportamental e, que se trata de um conceito multidimensional.

Como já anteriormente referimos, a importância das relações precoces, com especial ênfase as interacções "Mãe" -criança. No caso da criança com necessidades educativas especiais, as relações, as interacções "Mãe" -criança assumem particular importância. É necessário que a criança seja verdadeiramente estimulada.

No que diz respeito a aspectos da interacção "Mãe" - criança, de acordo com Leitão (1994) poderemos referir que é desde muito cedo, que mãe e criança coordenam as suas actividades, estando os seus comportamentos reciprocamente adaptados. Assim, os dois elementos da díade, influenciam-se activa e mutuamente, alternando contigentemente os seus comportamentos de acordo com os padrões interactivos, defendendo que apresentam, grandes semelhanças com a conversação e o diálogo dos adultos.

Ribeiro, A. (1990) refere que uma relação educativa (nesta podemos pensar, "Mãe" - criança) vista como um sistema interaccional integrado num sistema social mais vasto e complexo. Cada interacção é determinada pelas *representações mentais* dos intervenientes acerca de posições e papéis tendo em conta as suas percepções da situação.

Segundo Brazelton e Cramer (1989), as ideias que as mães têm, ou melhor o significado que atribuem é mais importante que os próprios comportamentos da criança. Desse modo, configura-se com especial relevância as ideias e as atitudes das mães, quer quanto à forma de ver o

jogo da criança, quer quanto à valorização do mesmo, e ao significado que lhe atribui.

As atitudes das mães, como variável condicionante da actividade lúdica da criança.

As atitudes das mães são vistas como tendo repercussão no desenvolvimento e igualmente na forma de vivenciarem o jogo. Por esse facto, achamos importante abordar as Representações sociais no nosso trabalho, decidimos assumir não o fazer, propomo-nos antes falar em Universo Representacional. Em virtude dos dados relevantes para o nosso estudo serem do domínio das (crenças), atitudes e opiniões, apresentaremos um pequeno apontamento sobre alguns aspectos centrais das representações sociais, tentando clarificar algumas noções (conceitos) envolvidos.

Como referimos as representações sociais, estão inscritas no foro da Psicologia Social, e nós optamos assim por falar de universo representacional, do qual fazem parte conceitos como sejam: Atitudes, Crenças, Ideias, Percepções....No entanto, consideramos importante uma referência à definição de representações sociais, deste modo, Moscovici define representações sociais como: sistema (s) de valores, ideias e práticas com uma dupla função; primeiro, para estabelecer uma ordem através da qual capacite os indivíduos para se orientarem a si próprios no seu mundo material e social e *to master it*; e segundo estabelecer a comunicação para tomar lugar entre os membros da comunidade providenciando-lhes um código de mudança social e um código para nomear e classificar sem ambiguidade os vários aspectos do seu Mundo e a sua história individual e de grupo. (Moscovici, 1973, p.xiii; citado por Gerard Duveen and Barbara Lloyd 1990:1)

Denise Jodelet (1986:472) refere que a noção de representação social “situa-nos no ponto onde se intersectam o psicológico e o social”, explica ainda que com esta expressão se designa uma grande diversidade de fenómenos “imagens que condensam um conjunto de significados: sistemas

de referência que nos permitem interpretar o que nos acontece e inclusivamente dar um sentido ao inesperado; categorias que servem para classificar as circunstâncias, os fenómenos e os indivíduos com quem temos algo a ver, teorias que permitem estabelecer factos sobre eles. E frequentemente, quando as compreendemos dentro da realidade concreta da nossa vida social, as representações sociais são tudo isso junto”.

Reportando-nos à relação educativa, quer se nos posicionarmos no contexto família, na relação pais/filhos, quer no contexto educativo, na relação professor/aluno, tem sempre subjacente a existência de uma relação claramente de carácter educativo.

“Todos os indivíduos adultos conservam na memória das várias relações educativas em que se encontraram envolvidos durante os anos de infância e juventude, na família e na escola, na qualidade de educandos. Provavelmente têm, de cada uma dessas experiências, uma *representação valorativa*, na qual está implícita uma “Teoria” sobre a relação entre educadores e educandos. Muitos desses adultos assumem-se agora como educadores, num contexto familiar; uns tantos tornam-se profissionais de educação num contexto escolar, frequentemente porém, as referências às experiências pessoais do passado e os juízos sobre elas emitidos no presente, não bastam para eliminar as dificuldades da tarefa de educar”
“Ribeiro, A. (1990)

O ser humano, de acordo com este autor, quando nasce é impotente e dependente só, poderá fazer face a questões de alimentação e cuidado, depois de uma longa aprendizagem das suas condutas. Este processo é desenvolvido, através das relações que estabelece com tudo o que o rodeia.

“Isto revela o valor educativo das relações do indivíduo com os seus educadores, sendo estas relações que condicionam o seu comportamento. É pela posição frente a frente e pelo empenhamento social que a personalidade se cria e enriquece”. Ribeiro, A., (Op. Cit.)

Estabelecendo uma ligação ao modelo transaccional de desenvolvimento constatamos que, a relação vai ser condicionada pela mãe-criança, pela interacção estabelecida, por ambos e ainda, pelo grupo mais amplo onde pode ocorrer.

Por outro lado, Sameroff e Fiese (1992:353) refere que “a experiência da criança em desenvolvimento é parcialmente determinada pelas crenças, valores e personalidades dos pais, pelos padrões de interacção familiares, pela história transgeracional e também pelas crenças relativas ao processo de socialização, controlo e suporte cultural.”

Segundo Robert Hinde, um dos líderes da observação etológica, citado por Brazelton e Cramer (1989) “O que uma pessoa pensa de uma relação pode ser mais importante do que a própria relação.”

Refere que, o cerne de uma relação pode estar mais próximo do conjunto de pensamentos íntimos dos parceiros do que nos parece. “As mães subestimam sempre a componente de intenção no comportamento infantil” (Hinde, 1976) As mães não se limitam a dar importância ao que uma criança realmente faz; atribuem um significado enorme ao mais ínfimo som ou gesto da criança, e é a esse “significado injectado” que reagem (Cramer, 1987).

Ainda citando Brazelton e Cramer (1989), “A importância que a atribuição de significado tem para o desenvolvimento tem sido reconhecida em muitos estudos. Jerome Bruner, por exemplo, descreve o modo como a mãe envolve a criança numa espécie de adultomórfico, quando atribui toda a espécie de significados aos primeiros sons do filho. Bruner encara este aspecto como um “mecanismo de aquisição de linguagem”, que empurra a criança para níveis de linguagem cada vez mais complexos (Bruner, 1983).

A Percepção das crianças do seu próprio comportamento será co-determinada por este tipo de atribuição de significado da parte dos pais.” (Brazelton e Cramer 1989:149).

As atitudes da "Mãe", são vistas como condicionadoras da actividade da criança e, conseqüentemente, com repercussões a nível do desenvolvimento.

Estes autores, referem que "através da atribuição de significado, todo um conjunto de valores, de reforços, de proibições e de tonalidades emocionais contribui para modelar uma experiência, um comportamento ou um traço característico no repertório da criança" (op. Cit.1989:149)

"Em grande parte o conceito que as crianças têm de si mesmas será moldado pelas expectativas, ideais, predilecções e aversões dos pais. Todas elas são transmitidas, em grande parte através do mimetismo, dos comentários e dos actos, que revelam à criança o modo como os pais interpretaram as suas intenções. Por este processo, a criança " aprende a ter intenções" (Dunn,1982 citado por Brazelton e Cramer, 1989:150).

"Hinde observou que a sobrevalorização que a mãe faz da componente de intenção no comportamento da criança se assemelha a uma ilusão. Ele quer com isto dizer que as mães não reagem ao lado objectivo do comportamento da criança, mas sim ao significado que lhe injectam. O significado emerge da sua interpretação pessoal do mundo, do que é bom e mau, do que leva as pessoas a agirem de certa maneira. O que funciona neste caso é o mundo subjectivo da mãe, baseado na sua história passada, nas suas zonas de conflito, nos seus valores, etc." Brazelton e Cramer (1989:150) encaram a atribuição de significado de forma diferente, para estes é de forma "subjectiva mas não ilusória". "As contribuições subjectivas que os pais dão ao comportamento dos filhos são universais. Desempenham um papel muito importante na configuração da interacção. Para estes autores, "poder-se-ia afirmar que as interpretações subjectivas dos pais sobre o comportamento das crianças, são um ingrediente essencial de um desenvolvimento normal" Ibidem :150.

Sem dúvida as atitudes das mães vão ter repercussões no desenvolvimento da criança, são vistas como condicionantes desse mesmo desenvolvimento. É nas próprias palavras dos autores que ganha maior significado a sua perspectiva sobre a relação, e atitude da "Mãe". "As crianças imprimem nas percepções dos pais o selo individual das suas características básicas. Ao mesmo tempo, os pais moldam o comportamento dos filhos, através de reforços e inibições mediatizadas pelas suas próprias fantasias, expectativas e conflitos interiores." (Brazelton e Cramer, 1989:152)

CAPÍTULO III-

Um Modelo Transaccional de Desenvolvimento

CAPÍTULO III - Um Modelo Transaccional de Desenvolvimento

1- O MODELO TRANSACCIONAL DE DESENVOLVIMENTO DE SAMEROFF

1.1.A origem do modelo

O modelo Transaccional de Desenvolvimento de Sameroff, tem a sua origem e relação com o modelo ecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner.

Desde há muito tempo que os investigadores - teóricos e práticos - se têm debruçado em debates, amplas reflexões e discussões conceptuais referentes à importância e influência dos factores genéticos e ou ambientais. Para consubstanciar diferentes teorias, investigadores, efectuaram diversos estudos entre outros, alguns dos quais com gémeos. Neste tipo de discussão, há ainda questões fundamentais que salientam a importância das relações precoces na criança.

Há posições que defendem predominantemente a valorização dos factores genéticos, outras que defendem a valorização dos factores ambientais.

Deste modo, originariamente, na linha de K. Lewin, Barker e Wright, Bronfenbrenner, propõe-se formular um modelo passível de conduzir a uma investigação do desenvolvimento, nos contextos naturais em que este se processa e, não in vitro.

Para Barker e Wright, os comportamentos dos sujeitos são considerados de per si e, não contemplam a sua relação com os comportamentos das outras pessoas presentes na situação. Assim, as actividades não são examinadas no seu contexto interpessoal como o faz Bronfenbrenner. Os primeiros autores, centram-se nos processos da interacção enquanto que Bronfenbrenner o faz mais no seu conteúdo.

Os autores referidos, examinam as actividades a nível molar e, Bronfenbrenner fá-lo em termos da perspectiva de desenvolvimento.

No que concerne ao Ambiente este, é concebido em termos condutista para Barker e Wright, enquanto que Bronfenbrenner, analisa as estruturas sociais desde as mais próximas às mais afastadas.

Lewin, foi importante para o desenvolvimento da perspectiva ecológica, poderemos atrever-nos a dizer que foi o seu precursor, veio a influenciar Bronfenbrenner. Este, através da reflexão sobre os trabalhos e teorias de Lewin, bem como dos seus próprios, considerou que faltava evidenciar o factor Tempo na famosa equação Lewiniana e, que mais tarde passou a reformular.

Definindo assim, Bronfenbrenner (1989) desenvolvimento “como um conjunto de processos através dos quais as propriedades da pessoa e do meio ambiente interagem produzindo estabilidade e mudança nas características da pessoa ao longo da vida”.

O autor, considera que as características do sujeito são muito importantes, acrescentando ainda que, os resultados do desenvolvimento actual são fruto do resultado do desenvolvimento do passado. Estão relacionadas estas questões e influenciam-se, deste modo as características do sujeito, também se modificam e, neste sentido, são assim também resultado do desenvolvimento.

Como as características psicológicas das pessoas se modificam com o desenvolvimento e implicitamente, o resultado do desenvolvimento de hoje é um reflexo do desenvolvimento anterior (Bronfrenbrenner, 1989).

Numa perspectiva Ecológica do Desenvolvimento Humano, a forma como se organizam, os ambientes psicossociais e a qualidade das experiências de vida que eles proporcionam aos indivíduos, são aspectos importantes a ter em consideração.

Na análise do desenvolvimento humano, o enquadramento conceptual defendido por Bronfrenbrenner é definido como a ecologia do desenvolvimento humano, que " implica o estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre o ser humano activo em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento, na medida em que esse processo é afectado pelas relações entre os cenários e, pelos contextos mais vastos em que esses cenários estão inseridos" (Bronfenbrenner e Crouter, 1977;1979;1989;).

Deste modo, a pessoa/ser humano e os cenários que envolvem a pessoa em desenvolvimento são importantes.

É preconizado e reforçado que, na investigação ecológica, as transacções entre os sujeitos e o ambiente sejam analisados como um processo de interdependências recíprocas.

Alguns termos e conceitos emergem com o modelo ecológico de desenvolvimento, tais como:

- **Cenário**

A noção de Cenário, é um conceito fundamental dado que, constitui a unidade de análise da Psicologia ecológica.

Cenário, em Psicologia remete para a definição de variáveis, quer de estrutura ou seja características físicas e humanas, quer de processo, estas, de carácter mais dinâmico que tem a ver com as interacções.

A noção de Contexto, é importantíssima na perspectiva ecológica.

Barker (1968), introduz o termo “*behaviour setting*” ou seja cenário de comportamento. Este autor, defende que um cenário constitui sempre um sistema social, podendo variar a sua dimensão. Bairrão (1992), adoptando o mesmo termo defende assim que, cenário de comportamento seria “unidade do meio ambiente / comportamento caracterizado por padrões cíclicos de actividades que ocorrem dentro de intervalos específicos no tempo e de limites do espaço”.

- **Transição ecológica**

Poderemos referir a transição ecológica, como sendo o momento da mudança. Quando há uma transição, perspectivando-se assim como mudança aqui pressupõe-se ser um marco desenvolvimental. Para ilustrar “o momento de mudança/ transição” poderemos falar no caso da criança que começa a frequentar o jardim de infância, depois, o primeiro ciclo, o segundo ciclo, etc...a criança vai sucessiva e progressivamente conhecendo novos contextos. Essa mudança, concretizada no conhecimento de novos contextos, tem como pressuposto que a criança terá de adquirir progressivamente novas competências, decorrente dos novos papéis que vai ter de desempenhar.

Há neste caso, simultaneamente mudanças de carácter biológico, deste modo, a criança ao experienciar novos contextos escolares, de maneira sequencial, traduz-se simplisticamente que ela está a crescer, há implícito um desenvolvimento bem como a aquisição das competências inerentes.

Desta forma, as Transições dependem conjuntamente da modificação das condições ambientais e das mudanças biológicas. Verifica-se quando a posição da pessoa se modifica em consequência de uma alteração num meio ou, nos papéis e actividades desenvolvidas pelo sujeito. Ainda, segundo Bronfenbrenner, o desenvolvimento implica uma mudança no comportamento

do indivíduo não sendo este momentâneo nem situacional, envolve uma reorganização que persiste e evolui ao longo do espaço e do tempo.

- **Validade desenvolvimental**

Falaremos de validade desenvolvimental, quando decorrente da mudança, as alterações efectuadas na criança/pessoa, persistem no tempo e se mantêm nos diferentes contextos em que a pessoa se movimenta.

Bronfenbrenner, conceptualiza assim uma hierarquia de sistemas e identifica quatro níveis gradualmente mais abrangentes e englobantes. (Bronfenbrenner e Crouter 1983; Bronfenbrenner 1988; 1989;).

Sendo estes quatro níveis, o Micro - sistema, o Meso - sistema, o Exo - sistema e, o Macro - sistema. Pelos pressupostos defendidos pelo autor, desta forma cada contexto social interfere de forma diferente na vida das crianças/pessoas. Verifica-se então uma interacção dialéctica, de determinados elementos, em determinados contextos a nível dos sistemas referidos.

Nesta forma de conceptualização, verifica-se que se trata de uma abordagem sistémica. Este modelo sistémico, mostra como os diferentes sistemas se influenciam entre si e afectam a criança e a sua família, quer seja de forma directa, quer de forma indirecta. Configuram-se deste modo, como sistemas interdependentes entre si.

Deste modo, no que se refere ao Ambiente, Bronfenbrenner analisa as estruturas sociais desde as mais próximas às mais afastadas.

“A ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da acomodação recíproca e progressiva entre o ser humano activo e em mudança de cenários , settings, em que vive essa pessoa.” (Bronfenbrenner, 1987:41). Isto, leva a que na investigação ecológica, obrigatoriamente as transacções entre os sujeitos e o ambiente tenham de ser analisados como um processo de interdependências recíprocas.

O organismo e o meio são conceptualizados como sistemas abertos, entendendo-se assim por meio, um sistema de quatro níveis estruturais progressivamente englobantes: microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema. (Bronfenbrenner, 1987)

1. O **microssistema**, é o sistema onde se desenrolam uma multiplicidade de papéis, actividades e relações interpessoais existentes entre o sujeito e o seu ambiente, vivenciados ou experienciados num contexto imediato. Este contexto é concebido como o local onde os indivíduos estabelecem interações face a face, durante um certo período de tempo. Os termos experienciados remetem-nos para o estudo da forma como os indivíduos percebem as situações e assim retornamos ao conceito conceptualizado por Kurt Lewin e denominado por ele de “espaço de vida ou campo Psicológico”. (Microssistemas seriam assim, todos os espaços que a criança frequenta de forma regular, como seja, a casa onde a criança vive, a casa dos avós, o meio escolar, o jardim de infância, a escola...)

2. O **mesossistema**, situa-se ao nível das inter-relações entre os contextos em que o sujeito participa de forma activa, ou seja é um sistema de microssistemas (Tem a ver com as relações entre os microssistemas, dos quais a criança faz parte, por ex: família, grupo de amigos, jardim/escola...)

3. O **exossistema** relaciona-se com um ou mais contextos o que não implica a participação activa ou directa do sujeito, mas onde ocorrem situações que afectam ou são afectadas pelo que se passa no *setting* (cenário) imediato em que a pessoa está envolvida. (A criança, não participa neles directamente, mas afectam indirectamente a criança. O trabalho dos pais, é um dos exemplos em que a criança não

participa nele directamente, mas as preocupações que trás consigo, pode ter influencias nela...; Directores da escola...)

4. O **macrossistema** refere-se a normas gerais existentes na cultura ou subcultura que determinam o complexo de estruturas e actividades que ocorrem nos níveis mais concretos. Relaciona-se com o sistema de valores, crenças, formas de ser ou de fazer, estilos de vida num determinada sociedade, cultura ou subcultura, veiculadas ao nível do subsistemas. (Este é aquele que influencia os outros sistemas, configura-se como sendo o sistema mais abrangente que exerce uma importante influência ao nível dos outros sistemas. Trata-se de aspectos referentes a normas legislativas, ao conjunto de crenças e valores culturais... Bronfenbrenner, 1987: 41, 44 e 45)

A criança/pessoa, envolvida num primeiro nível sistémico, no micro-sistema, como referimos a casa onde vive, o jardim infantil, etc. desenvolve então uma multiplicidade de papéis, actividades e relações interpessoais, existentes entre o sujeito e o seu meio ambiente.... este sistema é visto como interdependente dos outros.

"O desenvolvimento da pessoa depende da variedade substantiva e da complexidade estrutural das actividades molares que realizam os outros e fazem parte do campo psicológico da pessoa, seja fazendo-a participar numa actividade conjunta ou atraindo a sua atenção." (Bronfenbrenner, 1978:75)

2 - Caracterização do Modelo

O modelo Transaccional de desenvolvimento de Sameroff

O Modelo ecológico de Bronfenbrenner, relaciona-se com o modelo Transaccional de Desenvolvimento de Sameroff. A fim, de proceder a uma

caracterização deste modelo Transaccional é, fundamental focar alguns aspectos essenciais.

O Ambiente é composto por subsistemas que não só interagem com a criança mas também interagem com cada um dos outros. Esta forma de ver o Ambiente é uma perspectiva sistémica, inserida nas teorias ecológicas. Sameroff e Fiese (1995:125) referem que Brofenbrenner (1977) forneceu uma descrição detalhada das organizações ambientais, enunciando os seus quatro níveis sistémicos.

Como abordamos, a questão sobre a influência dos factores genéticos e ambientais no desenvolvimento humano, tem sido alvo de grande debate e igualmente as relações precoces, especificamente mãe - criança.

Sameroff, relativamente a estas discussões conceptuais, discorda do posicionamento de alguns investigadores que enfatizam factores genéticos, e considera que o ambiente é muito importante, contrariando assim a ideia da existência do então denominado, *Reproductive Casualty* (acidente reprodutivo) e este termo, designava que a responsabilidade seria atribuída a uma causa orgânica.

De forma a irem ao encontro da conceptualização de um modelo de desenvolvimento, o termo, *Continuum of Caretaking*, (continuum de cuidados) foi assim proposto por Sameroff e Chandler (1975), acentuando desta maneira o papel determinante dos factores ambientais como sendo causadores das competências ou das incompetências da criança. Substituíram o termo *Reproductive Casualty* e implicitamente as questões subjacentes ao mesmo.

Face a fundamentar as posições defendidas, os referidos autores, investigam diferentes ambientes. Como resultado dos estudos por eles efectuados, chegaram a conclusões sobre a existência de ambientes distintos e, os efeitos igualmente, distintos sobre o desenvolvimento.

Deste modo, assumindo a existência de diferentes ambientes, identificam *Ambientes* normalizadores e estimulantes sendo estes, vistos como potencialmente capazes de eliminar as consequências de complicações peri-natais e favorecerem assim o desenvolvimento da criança.

Inversamente, identificam, *Ambientes* menos capazes, pouco ou nada estimulantes que são vistos de forma a não contribuírem para auxiliar a resolução dos problemas apresentados pela criança, mas vistos ainda como capazes de potenciar esses problemas.

Cicchetti e Wagner(1990), referem que os proponentes do modelo Transaccional defendem que os vários factores que operam nas condições normais ou patológicas não ocorrem no isolamento, mas juntos influenciam o processo desenvolvimental através da hierarquia de disposições numa maneira recíproca e dinâmica. (Cicchetti e Aber 1986; Sameroff e Chandler, 1975 citados por Cicchetti e Wagner, 1990:255).

A caracterização deste modelo passa claramente por considerar como importante as noções de meio, organismo e o seu efeito recíproco. “O Modelo Transaccional do desenvolvimento... que explica resultados comportamentais como os efeitos mútuos do contexto na criança e criança no contexto” Sameroff & Fiese (1995:119). Defendem que este modelo está incorporado num sistema regulatório e que este, é característico de todos os processos desenvolvimentais.

Assim, no processo Transaccional, é importante o efeito do temperamento (Thomas e Chess citado por Sameroff, 1995;) referindo o facto de os bebés detentores de características diferentes provocarem vários tipos de experiências nos seus pais. Entende-se como um processo de influência, nos intervenientes, quer isto dizer que os pais não decidem se vão proporcionar à criança um determinado tipo de experiência, a criança é que provoca vários tipos de experiência nos pais.

Deste modo e de acordo com o que é defendido pelo autor, quando se trata de um bebé fácil ele fará com que os pais se sintam bem e isso leva a que eles se comportem de uma maneira mais positiva do que se estivermos face a um bebé difícil. “por isso temos de estar a par daquilo que a criança traz para a situação, daquilo que os pais estão a fazer à criança, mas também da forma como a criança afecta os pais.” (Sameroff, 1995)

Falando dos pais e no seu implícito papel de educador, poderemos dizer que, sem dúvida, perante o que atrás foi referido que, as características específicas da criança interagem com o modo de funcionamento do educador. Este processo alterado (relação mãe – criança) pode ser visto no exemplo seguinte proposto por Sameroff:

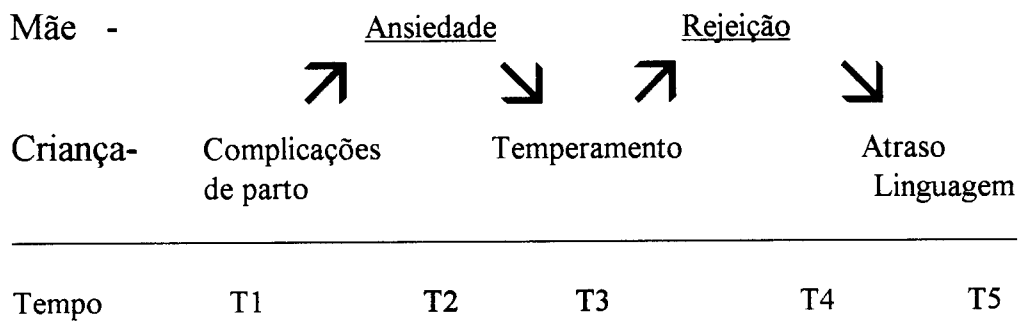


Figura n ° 1 (adaptada de Sameroff 1995) O processo transaccional desde o momento (T1) no qual se registam complicações até ao momento (T5) em que se verifica um atraso de linguagem.

Como refere Arnold Sameroff (1995:124), no exemplo apresentado, uma mãe pode tornar-se uma mãe ansiosa uma vez ter sido confrontada com as complicações à nascença do seu filho bebé, o que seguidamente leva a que se verifique tal processo transaccional, levando a problemas desenvolvimentais.

Se uma criança tiver complicações à nascença, as mães ficam normalmente perturbadas com a situação, tornam-se ansiosas. Sentindo-se desta forma pode não se sentir confortável no modo como trata a criança, ou

como lhe dá de comer, ou como a põe na cama. Daí começarmos a observar perturbações no relacionamento que podem afectar a regulação do bebé originando um temperamento difícil. Os bebés com um temperamento difícil afectam os pais, na medida em que fazem com que eles os evitem.

O modelo de regulação, não poderá ser encarado, contemplando unicamente aspectos parcelares, mas deverá ser como Sameroff acabou por concluir no seu modelo.

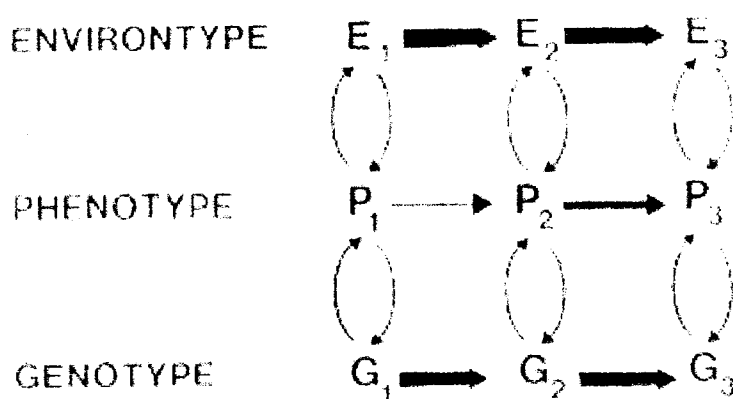


Figura n.º 2 Modelo de regulação do desenvolvimento com transacções entre o *genótipo*, *fenótipo* e *envirotype*. (Sameroff, 1985) em Sameroff e Fiese (1995)

O Modelo transaccional de desenvolvimento tem em consideração os sistemas de regulação ambientais (*envirotype* ou ambientais que Bairrão conceptualiza como Mesótipo), genéticos e individuais.

“Neste modelo, é conceptualizado o desenvolvimento da criança como o produto de interacções dinâmicas e continuadas da criança e a experiência fornecida pela sua família ou contexto social”. Sameroff e Fiese (1995:122). O que é inovador é a igual ênfase colocada no efeitos da criança e do ambiente.

Sameroff (1995), fala da introdução de uma nova palavra que é, *Envirotype*, que Bairrão considera Mesótipo, tipo de ambiente, ou seja, a “agenda de desenvolvimento”. O autor, defende que o ambiente desempenha

um papel muito importante em todos os aspectos, ajudando a criança a desenvolver-se e a auto regular-se.

O mesótipo é composto por subsistemas que não só transactam com a criança mas igualmente uns com os outros. Bronfenbrenner (1977) forneceu uma descrição das organizações ambientais. Definiu os subsistemas preconizados a nível de uma abordagem ecológica, remetemos para o o ponto que denominamos origem do modelo transaccional.

Quando a criança nasce, não pode subsistir sozinha. Com o crescimento, a sua capacidade de auto regulação aumenta, começa progressivamente a aumentar a sua independência.

É lógico e comumente aceite que as pessoas não podem existir fora dos seus ambientes. Não podem crescer sem os seus ambientes para as proteger, para as tratar e para as ajudarem a auto-regularem-se. Sameroff, alerta para a necessidade premente de "tomar atenção à organização deste ambiente." Impõe-se a identificação dos factores que neste ambiente, ajudam a criança ou que eventualmente a estão a prejudicar. O autor, advoga que se quisermos prever aquilo em que a criança se irá tornar, numa dada altura, não podemos olhar apenas para o modo como ela começou. Adverte que é necessário olhar para os factores biológicos e também para os factores sociais.

As regulações desenvolvimentais traduzem-se pela existência de Códigos que vão consignar a forma como as interacções se processam que dentro da cultura, da família, e do individual, do pai/mãe.

2.1. Regulações desenvolvimentais - Os Códigos

- O Código Cultural

Relativamente a este código, Sameroff e Fiese (1995) defende que ele regula de forma adequada entre os indivíduos e o sistema social e cujas

facetas se traduzem num conjunto de características complexas que vão permitir a organização do sistema social de vida e que integra elementos de educação e socialização. Eles são baseados em crenças que diferem de comunidade para comunidade.

Se pensarmos em pais de diferentes culturas, nas culturas francesas, inglesas, hispânicas, portuguesas,... as culturas e os códigos culturais, levam simplesmente a diferentes formas de criar os seus filhos. Sameroff, remete-nos para o que ele chama de “*agendas de desenvolvimento*” assim, cada cultura tem de ter um modo de criar as suas crianças levando a que elas mais tarde, possam subsistir, obter empregos e constituir família.

No entanto, Sameroff e Fiese (1995), argumentam a este respeito que as características biológicas mais comuns da espécie humana, produzem na maioria das culturas, agendas desenvolvimentais idênticas.

Rogoff, (1981, citado por Sameroff e Fiese 1995:127) na maioria das culturas a educação formal inicia-se na faixa dos 6 aos 8 anos dado que, nessa altura têm a capacidade cognitiva para aprender a partir daquelas experiências estruturadas.

Outro aspecto contemplado, poderá ser o que se refere à educação informal e esta, está dependente das características culturais por isso, pode começar em idades diferentes. Sameroff e Fiese (1995) referem convicções de alguns pais da classe média, que acreditam na virtualidade de experiências pré-natais como potenciadoras do desenvolvimento cognitivo do bebé e nesse sentido durante a gravidez, começam programas de estimulação, enquanto outros têm crenças diferentes.

“Demonstra a variabilidade do contexto desenvolvimental humano, e a abertura do sistema regulatório à modificação” Sameroff e Fiese (Op. Cit.)

- O código Familiar

Como um sistema regulador, os códigos da Família organizam os indivíduos dentro do seu sistema familiar.

As famílias têm rituais, que prescrevem regras e normas de conduta nos cenários e contextos familiares. Estes rituais podem ser recontados por cada membro da família. Servem a função regulatória para estabelecer regras e tarefas específicas para cada membro da família.

Histórias, que transmitem orientações e contos para cada membro da família. Trata-se de uma segunda forma de regulações familiares. Reiss (1989) refere que há algumas histórias que têm interessado investigadores, desenvolvimentais e cognitivos, como uma ferramenta para a compreensão do desenvolvimento cognitivo.

Mitos familiares, partilhados que vão influenciar as interações individuais, podendo igualmente perpetuar e exagerar histórias familiares. São considerados uma terceira forma de regulação.

Paradigmas familiares, que levam a mudar o comportamento individual quando perante a presença de outros membros familiares. Estes são construídos através de processos de grupo. São a quarta forma de regulações familiares

- O código individual dos pais

Sameroff e Fiese (1995) referem que há uma grande evidencia que o comportamento parental é influenciada pelo contexto familiar. Citam Parke & Tinsley, (1987) e dizem: "Quando funcionando como uma parte da família, o comportamento de cada membro é alterado" Sameroff e Fiese (1995:130).

No entanto, defendem que todos os sujeitos/indivíduos de uma família trazem algo para as interações familiares. Relativamente aos pais e às suas contribuições, elas são diversas e a vários níveis com um nível de complexidade maior do que a das crianças.

Referem ainda a importância dos pais como agência reguladora, salientando que o comportamento parental está igualmente inserido em contextos regulatórios,

Sameroff, salienta ainda a importância do temperamento e na sua influência naquilo que os pais fazem mas acrescenta, que os marcos de desenvolvimento ainda são mais importantes. O autor a título de exemplo, refere o caso de quando uma criança começa a andar, esse facto tem uma grande influência no ambiente, em termos da experiência que proporcionará à criança.

Ou dito de outro modo, a criança começa a adquirir competências novas, como seja o caso referido de começar a andar. Quando esta situação se verifica, os pais tentam também que o ambiente da criança, não ofereça perigos para ela, evitando na medida do possível, a presença de objectos potencialmente perigosos para a criança, de modo a evitar que em eventuais quedas ela se magoe.

Outro exemplo será o caso da criança "quando completa os três anos de idade, vai normalmente para o jardim de infância e isso modifica o ambiente porque ela está agora perante um novo ambiente físico, tem novos amigos, educadores novos. São estas as modificações de maior relevo no ambiente, mas elas fazem parte da agenda de desenvolvimento." (Sameroff:1995)

Os modelos Transaccionais do desenvolvimento (Sameroff e Chandler, 1975) enfatizam o efeito recíproco entre o organismo e o meio: As características específicas da criança interagem com o modo de funcionamento do educador (pais, adulto, *caregiver*), produzindo um sistema social individualizado e dinâmico.

A forma como se processam as transacções entre a mãe e a criança é de uma importância extrema.

Torna-se, nesta perspectiva (transaccional), essencial a descrição sistemática da criança no contexto do seu ambiente familiar...

Capítulo IV -

A Intervenção Precoce e a Actividade Lúdica

Capítulo IV -

A Intervenção Precoce e a Actividade Lúdica

1- Origem e evolução da Intervenção

1.1.Crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)

A evolução do conceito

À semelhança da evolução que se verificou com o campo da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia da Educação, igualmente se verificaram alterações, ao longo do tempo, nesta área tão específica que é, designada de Educação Especial e, mais recentemente aos serviços relativos a esta área, inseridos em escolas, denominados hoje de apoios Educativos (em Portugal, preconizada no Despacho Conjunto 105/97, organização e gestão dos Apoios Educativos).

Assim, durante todo este percurso evolutivo, da Educação Especial acompanhando o conceito da criança deficiente à criança com NEE (Necessidades Educativas Especiais), têm sido determinantes as influências de diversos discursos, médicos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos, com diferente impacto no tempo.

As diferentes definições existentes neste campo, estiveram ligadas a diferentes princípios e filosofias. Assim, a Educação de crianças deficientes tem evoluído ao longo do tempo e tem consequentemente passado por diferentes fases. Tem igualmente existido um padrão de evolução idêntico em diversos países.

As mudanças que têm existido, foram aparecendo como consequência da influência de inúmeros factores: quer relativos a questões de carácter

político, económico, científico, social, legislativo, quer humanitário. Estas, foram acontecendo predominantemente devido ao aparecimento de movimentos vários, a nível mundial bem como, a outros mais locais, e tendencialmente de acordo com o contexto histórico de cada país.

Durante a idade média, a deficiência era considerada como um castigo divino/ como um desígnio, uma emanção divina.. Surge o conceito de *louco*, de *idiota*. Existe nessa altura a ideia subjacente de um pré determinismo.

Nessa época, o aspecto educativo ou reeducativo para essas crianças/pessoas, nem sequer era equacionado. No entanto, as atitudes perante a deficiência eram vistas com algumas diferenças, dependendo estas, do tipo de sociedade.

Pereira, F. (1998) refere-se aos períodos recentes com mais impacto e decisivos para a evolução dos conceitos e igualmente da organização dos recursos para a criança com deficiência. Assim, enuncia três fases históricas da evolução de atitudes e nas práticas na Educação Especial nos Estados Unidos, através da adopção das designações de Caldwell (1973). Sendo considerada a primeira fase como, "*dos esquecidos e dos escondidos*", início deste século e prolonga a perspectiva asilar e segregadora do séc.XIX. A segunda, "*do despiste à segregação*" - anos 50 e 60 - com grande valorização de técnicas psicométricas e do modelo de diagnóstico que remete primordialmente para classificar e diagnosticar ao invés de educar. A terceira, "*da identificação e ajuda*" - início dos anos 70 - caracterizada pela integração das crianças com deficiência. "Foi um momento de viragem que ajudou a mudar o paradigma anterior."" O novo paradigma assenta na concepção de que todos os cidadãos têm os mesmos direitos, nomeadamente à educação e ao ensino o qual se deve adaptar às suas necessidades" Pereira, (1998:4)

Assim, inicialmente existia em Portugal e noutros países uma perspectiva essencialmente assistencial e muito de foro médico. O ambiente

era deste modo segregado e, fundamentalmente os cuidados prestados às crianças e jovens deficientes era efectuado em hospitais e ou em instituições asilares isto, quando essas crianças não ficavam ao cuidado das suas famílias. Nessa altura eram denominados *anormais* e acabavam por ficar durante toda a vida nessas instituições de tipo asilar.

A sociedade “fingia” assim, que os deficientes não existiam, ignoravam-nos. A permanência deles, em instituições do tipo asilar, afastava dessa maneira os deficientes da sociedade. Em Portugal, foram criados asilos de cegos e surdos. “É a fase que alguns autores designam de pré-história da Educação Especial” (Baptista, 1993, citado por Pereira, F. 1998:4). De acordo com Caldwell (1973), é a fase dos “*esquecidos e escondidos*”.

De modo a alterar o status quo, relativamente a essas crianças, foram realizadas algumas experiências por alguns investigadores que se começaram a preocupar com elas. Estes, desenvolveram as suas teorias consubstanciando-as na prática, fazendo algumas tentativas de educar esse tipo de crianças, como sejam as que foram realizadas pelo médico / investigador Jean Itard. Para ele, de acordo com as suas teorias, a sua “criança selvagem” comportava-se de um modo selvagem, devido somente à falta de estimulação obtida na infância. Assim, de acordo com este pressuposto, desenvolveu experiências de modo a superar a referida falta de estimulação. Para Itard o mais importante, era a defesa de que a inteligência era um produto do meio, presumindo como relevante o que se prendia com a herança social e cultural.

A emergência de novas formas de pensar a inteligência e o ambiente levaram a questionamentos sucessivos, bem como desenvolvimentos vários, tanto a nível quer teórico, quer prático, de várias áreas do saber que contribuíram para uma mudança desta forma assistencial de encarar a deficiência. As várias investigações efectuadas vão permitindo que as mudanças se vão operando de modo significativo relativamente, à forma de pensar a deficiência e, conseqüentemente da organização dos recursos.

Existiram contribuições diversas, quer médicas, quer psicológicas, quer sociais entre outras, que levaram posteriormente, a que as preocupações com os deficientes fossem progressivamente evoluindo para uma perspectiva mais educativa.

Decorrente destas perspectivas, foi-se percepcionando que esses sujeitos/ cidadãos poderiam ser ensinados/treinados e poderiam aprender algumas tarefas e, assim tornarem-se úteis. O tipo de aprendizagem, então preconizado, tinha a ver nomeadamente com o aprenderem e executarem algumas tarefas relativas à manualidade.

O aspecto central, a tónica era o trabalho com as crianças portadoras de deficiências, educadas geralmente em instituições / estabelecimentos de educação ou estruturas paralelas ao ensino regular. A criança ou jovem a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição era conduzida para um Centro ou escola especial, é conceptualmente um modelo de segregação.

A Educação Especial era considerada como um tipo de educação diferente daquela educação praticada no ensino regular. A educação especial desenrolava-se de forma paralela ao ensino regular. Desta forma, levou a que a Educação Especial fosse percepcionada como um mundo à parte. Este período, designado por Caldwell (1973) "*do despiste à segregação*" e como refere Pereira, F. (1998:4) "conceptualmente ancorado na noção de diferença, o ensino especial tinha como premissa básica que as crianças com deficiência eram diferentes, necessitando de protecção e que por essa razão, deviam ser ensinadas em lugares diferentes do comum e com métodos especiais"

Este tipo de Educação era destinada a crianças/jovens alunos portadores de alguma deficiência, possuidores de déficits ou handicapes, o que os tornava como diferentes dos outros alunos ditos normais. Em Portugal surgem Centros de Educação Especial, os centros de Observação e de Orientação, as classes especiais do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira.

No início dos anos 70, uma nova concepção do conceito e da prática em Educação especial, emerge. Há a integração da criança com deficiência junta com as outras crianças, na escola. Em Portugal, na década de 70, inicia-se a intervenção do Ministério da Educação. É depois de 1974, que começa a ter maior visibilidade a perspectiva de educação especial integrada, surgindo os primeiros professores de apoio itinerante. (Bairrão, 1981,1984; SNR 1983 Felgueiras, 1994;).

São criadas as Equipas de Ensino Especial, com orientação da DEE, o que levou ao apoio de crianças com deficiências motoras e sensoriais integradas no ensino regular. “Passa-se então a valorizar a educação como forma de mudança e a integração como forma de normalização” Pereira, (1998:4).

1.2. A emergência de um novo conceito de Educação Especial

As Nee: Necessidades Educativas Especiais

As preocupações de carácter educativo emergentes, vão claramente e gradualmente aumentando as possibilidades educativas desta população. Nos anos 70 e 80, como refere Bairrão (1986) ocorreram nos Estados Unidos e no Reino Unido “2 revoluções silenciosas” no campo da Educação Especial, que vieram a mudar de forma significativa a nossa postura nesta área.

Desta forma e em sequência do Warnock Report (1978) no Reino Unido e do PL 94-142 nos EU surge o conceito de NEE. O surgimento dessa legislação e a emergência do conceito de necessidades educativas especiais, veio a ter implicações noutros países. Daí que a política e as práticas viessem progressivamente a ser alteradas.

Então é a partir do relatório Warnock (1978), que se verificaram grandes mudanças, tornado-se a legislação que mais influenciou a Educação Especial. Assim, se nos situarmos em termos escolares/educativos verifica-se a passagem do paradigma médico ou médico pedagógico para o paradigma educativo ou modelo educativo.

Deste modo, passa assim a entender-se a Educação Especial como “um contínuo de necessidades especiais de educação deixando de interessar, do ponto de vista educativo, as características diagnósticas tão enraizadas no modelo médico tradicional” Pereira, F. (1989:5)

Neste novo paradigma são identificadas 3 tipos de necessidades específicas:

- a- Necessidade de meios complementares que facilitem o acesso, aos conteúdos e às actividades dos programas, currículo.
- b- Necessidade de ser facultado a determinadas crianças um currículo com modificações, de adaptações curriculares.
- c- Necessidade de prestar uma atenção grande à estrutura social e igualmente ao clima emocional, onde decorre a educação, (sala de aula).

Segundo, Bairrão (1986), “Foram mudanças grandiosas que se verificaram a nível da Educação Especial nos dois países”. Poderíamos acrescentar que estas mudanças, vieram a encontrar eco noutros países embora, não se traduzindo em mudanças tão grandiosas mas foram propiciando a ruptura com os seus velhos arquétipos e permitiram ir ao encontro de novas formas de lidar com as questões neste domínio.

Bairrão (1986) refere a par das mudanças registadas, nos Estados Unidos e no Reino Unido reputadas como importantes, que houve igualmente outros países influenciadores nesta área que desenvolveram bons modelos em Educação Especial evidenciando, a Dinamarca, Holanda e a Suécia. Na opinião manifestada pelo autor, os modelos preconizados por

esses países, não vingaram ou como Bairrão diz “caíram” apontando algumas razões explicativas para este facto, entre as quais “seja por terem surgido muito cedo” talvez por “serem demasiado avançados para a época”... “Diferenças linguísticas e culturais”... por estas e outras razões invocadas pelo autor fez com que não havendo lugar à generalização desses modelos a outros países e conseqüentemente não propiciaram a “mudança paradigmática”.

Contudo, estas mudanças tiveram alguma repercussão em Portugal, pelo que, poderemos dizer que recebemos igualmente influências de outros países designadamente da Suécia (consignado em acordos: existindo em 1985/86..., Um acordo Luso-Sueco, que se traduziu em termos de formação de professores e, em termos de obtenção de recursos materiais).

Igualmente foi clarificada e documentada a classificação Internacional, categoriza: Deficiência; Incapacidade; Desvantagens; (*Handicaps*); (Secretariado Nacional de Reabilitação, 1989)

Estas diversas alterações que foram emergindo, alterações nas concepções sociais, respeito pela diferença e direito a essa diferença, entre outras, vão invariavelmente originar um novo conceito Integração com uma conseqüente mudança relativa às práticas educativas. Estas mudanças, levando a uma normalização dos serviços, pressupondo a Integração escolar das crianças e jovens com deficiência, o que faz deste modo surgir uma concepção e práticas diferentes das anteriormente enunciadas.

Neste sentido, em muitos países, processaram-se alterações no que respeita às práticas educativas consubstanciando-se em diferentes modelos, no entanto o conceito de Integração ganha grande força e determinação para as mudanças que se viriam a operar neste domínio. O que é chamado de Educação Especial, acontece agora pelas mesmas vias que a chamada educação regular (estruturas de ensino/educação). A escola dá assim lugar à Integração, à diferença, à diversidade com o respeito da individualidade. Há uma nova vivência da Escola.

Pereira, F. (1998:5), refere que Portugal embora tardiamente, assumiu esta nova perspectiva integracionista e que encontram já visibilidade na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, estas tendências integrativas.

Concretamente, no que respeita à deficiência e ao modo de lidar com a mesma, ao longo dos tempos foram sucessivamente sendo questionados os apoios ou atendimento a esta população específica, e muito concretamente em várias reuniões internacionais nomeadamente, conferências mundiais promovidas pela Unesco, o caso da Tailândia, 1990, Salamanca, 1994. Nestas, foi questionado o papel desempenhado pelos diferentes intervenientes e, igualmente os governos dos diferentes países no que concerne à eficácia das políticas educativas seguidas pelos mesmos.

Progressivamente foram existindo algumas mudanças quer, a nível da educação especial quer, do ensino regular.

A legislação Portuguesa trouxe também algumas alterações inerentes aos direitos e no acompanhamento a esta população. Na nossa Constituição da República, passou a estar consignado que toda a Criança " tem direito" à Educação, constituindo-se quanto a nós como um artigo irrefutável. Outros documentos legais, vieram permitir operacionalizar o atendimento às crianças com Nee, mercê de diplomas vários entre outros, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, a Reforma do sistema Educativo, decorrente do consignado no aspecto legal, foram-se registando alguns avanços a nível do atendimento.

No que concerne assim à educação em geral, em contexto escolar, a legislação foi tornando possível algumas medidas concretas de apoio (que passou pela introdução de salas de apoio, pela criação de Equipas de Ensino integrado, Especial - modelos de atendimento em sala de apoio / em itinerância...) mas, é nos anos noventa, que depois de sucessivas alterações legislativas, a política educativa clarifica, o atendimento e a forma preconizada para a sua operacionalização. É novamente, através de

diplomas legais, que é remetida para a Escola a responsabilidade dos alunos com NEE, bem como pelas respostas educativas a dar, especificamente surgiu o Decreto- Lei 319/91 de 23 de Agosto. Este, introduziu alterações significativas no modo de apoio às crianças e jovens, consignando “uma escola para todos” no seu preâmbulo.

Está expressa neste diploma legal, a “evolução dos conceitos da educação especial na generalidade dos países “ entre outros aspectos orientadores salienta: “A substituição da classificação em diferentes categorias, baseadas em decisões do foro médico, pelo conceito de “alunos com necessidades educativas especiais”, baseado em conceitos pedagógicos”; ...”um mais explícito reconhecimento dos pais na orientação educativa dos seus filhos”; (M.E. Decreto - Lei 319/91). A política Educativa, vem através deste diploma estabelecer um Regime Educativo Especial, com a adopção das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com Nee, prevê a adopção de medidas de apoio concretas, previstas e enunciadas no mesmo. É com este Decreto - Lei que se nota a influência Americana e Inglesa.

Mais recentemente, surge nova alteração com o Despacho Conjunto nº 105/97 sobre a organização e gestão dos apoios educativos. A grande mudança preconizada neste Despacho é, uma nova postura, a passagem de uma “perspectiva centrada na criança” para, uma “perspectiva centrada no currículo” (Ainscow:1990;1996).

Claramente, os aspectos contemplados nestes recentes diplomas legais vão fornecer suporte para que mudanças, processuais e substantivas, ocorram relativamente ao atendimento à população com Necessidades Educativas Especiais.

Dos avanços observados a nível do atendimento, não só o caso desta população específica maioritariamente em idade escolar, mas de igual forma, começou a emergir uma preocupação relativamente à prestação de cuidados/apoio a idades precoces.

Assim, a preocupação com as crianças em anos pré escolares, começou a evidenciar-se de maneira similar às preocupações manifestadas

em outros países. Deste modo, no que diz respeito aos serviços de Intervenção Precoce, em Portugal, começaram a ser criados embora de uma forma incipiente, surgindo estes inicialmente em Coimbra, Porto e Lisboa, e que no entanto, hoje se consideram de qualidade, igualando-se a nível Europeu.

Do conceito de crianças com NEE, e de Filosofia de Integração surgem novas perspectivas sobre a Escola ou seja, a Inclusão.

Da conferência Mundial de Salamanca (1994), na qual estiveram presentes altos responsáveis de todos os países do Mundo, resultou uma Declaração que aponta para uma acção educativa integral e a nível Universal, tendo em vista a "Educação para todos" numa Escola Inclusiva.

Desta forma, na actualidade, há a emergência de um novo conceito Escola Inclusiva tendo subjacente uma grande interrelação Educação Especial com a educação regular, no sentido de "Escola para todos" e no direito de todos à educação, Integração → Inclusão. Isto levanta alguns aspectos complexos e um apelo inerente à mudança, levando a novas metodologias de aprendizagem cooperativa, a uma colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo, a uma partilha de saberes, a descoberta de novas formas de cooperação e a assumpção conjunta de responsabilidades entre outros aspectos.

Nesta assumpção de Educação há necessidade de desenvolver políticas e consequentemente de leis, o que será importante, para configurar aspectos relativos a informação e Formação de professores mas, não será determinante. Entendemos que se trata de uma mudança que terá de ser necessariamente do interior para o exterior ou seja, que será mais a nível da vivência das próprias escolas envolvidas (diferentes intervenientes) nesse processo. Emana daqui uma nova abordagem para a criança com Nee. Estas novas perspectivas sobre a Escola, a Inclusão, visam organizar uma resposta cada vez mais adequada e eficaz para todas as crianças, verdadeiramente no sentido de uma "Escola para todos". Será importante

que este cenário venha a ser atingido porque como diz Aguilar e Ander-Egg (1995), em alguma medida, as consequências dessas deficiências podem afectar quase a quarta parte da população do Mundo e por essa razão, nós estamos em crer, na premente necessidade um atendimento cada vez mais atempado e eficaz.

“Según estimaciones de algunos organismos especializados de las Naciones Unidas, entre el 7 y el 10% de la población mundial sufre algún tipo de discapacidad. Y las consecuencias de esas discapacidades, en alguna medida, pueden afectar casi a la cuarta parte de la población del mundo, habida cuenta de que los problemas de un discapacitado afectan a su familia y a su entorno”. Aguilar, M.J. e Ander-Egg, E. (1995:7)

2- Modelo de Intervenção Precoce

2.1. O conceito de Intervenção Precoce

A partir das mudanças operadas ao nível do atendimento às N.E.E., foram-se questionando novas formas de encarar os problemas no que concerne a esta população específica. Com o incremento de investigações realizadas nesse domínio e, seus resultados evidenciados pela Comunidade Científica, levou a que os Governos se mostrassem sensíveis às questões evidenciadas nos estudos e, acatassem algumas recomendações, consubstanciando-se as mesmas, em novas políticas. Foram assim, tornadas visíveis algumas preocupações junto da existência da deficiência e igualmente de crianças em risco, emergindo uma grande consciência da necessidade de uma intervenção específica que se realizasse o mais precocemente possível.

A Intervenção Precoce, poderá ser considerada uma outra vertente das actuais tendências em Educação Especial - Necessidades Educativas Especiais, inclui muitos dos modelos anteriores. Bairrão (1986).

O conceito de Intervenção Precoce, é uma forma de conceptualização, permitindo estruturar uma forma de pensar as dificuldades da criança que experencia problemas de adaptação. Consequentemente, levou a que emergissem programas de intervenção, em idades precoces, visando responder atempada e adequadamente às necessidades manifestadas.

Deste modo, poderemos apresentar algumas Definições de Intervenção Precoce, como sejam:

“Modo através do qual a qualidade do ambiente pode facilitar o desenvolvimento óptimo da criança” (Caldwell, Bradley e Elardo, 1975).

“Programas de enriquecimento designados para proporcionar actividades desenvolvimentais adequadas a bebés e crianças cujo desenvolvimento está ou corre o risco de estar comprometido devido a uma variedade de condições.” Denhoff (1981).

“Esforços que visam eliminar ou evitar défices em crianças durante os primeiros 36 meses, usando uma intervenção terapêutica ou educacional” Bricker, Bailey e Bruder (1984)

Achamos pertinente efectuar uma breve referência à evolução histórica do termo Intervenção Precoce, analisado em paralelo, à luz da evolução das Visões do Mundo, em Psicologia, segundo Altman e Rogoff (1987) - A perspectiva dos Traços, A perspectiva interaccionista, A perspectiva Organísmica e a Perspectiva Transaccional. É quanto a nós, sem dúvida necessário referi-las porque tiveram um elevado impacto na Psicologia do Desenvolvimento e na Psicologia da Educação e no que diz respeito à Educação Precoce poderemos dizer que é resultante em larga medida destas duas disciplinas.

Desde sempre se cuidou das crianças com problemas, no entanto no início, essa forma de intervenção existia sob a forma de terapias predominantemente individuais.

Poderemos desta maneira, enquadrar esta situação sob a égide da perspectiva dos traços. Neste tipo de intervenção, é central a perspectiva Bio-médica, isto porque esta perspectiva tem a ênfase no substracto biológico do indivíduo e nas suas qualidades intrínsecas.

É nos anos sessenta, que poderíamos referir que se vai iniciar aquilo a que hoje se chama Intervenção Precoce, é assim sob uma perspectiva Educacional e tem eminentemente um carácter compensatório.

A intervenção é assim, realizada através de programas estruturados integrando uma forte componente remediativa do desenvolvimento de

capacidades. Esta intervenção, preconizava em termos de objectivo aumentar o sucesso escolar de alunos em meios Sócio Económicos desfavorecidos. Poderemos considerar os primeiros programas, de cariz compensatório, os denominados programas "Head Start". Estes eram, inicialmente centrados na criança e nos seus défices.

É claro que este momento é predominantemente influenciado pelas teorias Comportamentalistas Psicológicas desenvolvidas, correspondendo este período (inicialmente) à Visão interaccionista de Altman e Rogoff (1987)

Reportando-nos aos primeiros resultados, destes programas de intervenção e analisados a curto prazo, eles foram geradores de um grande optimismo inicial. Isto, baseado no facto de pouco tempo depois de eles serem implementados se verificar, a nível de QI um grande aumento das capacidades das crianças envolvidas. De certo modo, poderemos considerar este o Primeiro Período da Intervenção Precoce.

Sameroff e Fiese (1995:120), consideram que o movimento da educação precoce infantil encontra expressão através do Programa Head Start, referindo que foi desenhado no sentido de melhorar a aprendizagem e a competência social das crianças durante os anos pré-escolares, esperando que estes efeitos seriam mantidos.

Esta é uma época em que gera um forte optimismo e considerada promissora, Shonkoff e Meisells (1995) designam-na referindo-a sob a expressão " *The Sixties: a broad agenda With an ambitiouise Promises*"

Embora considerado um período de grande optimismo e ainda relativamente aos resultados de avaliação, os ganhos que as crianças obtiveram da participação nesses programas não se mantiveram ao longo do tempo, verificaram também que, nem se produziram ganhos a nível do desenvolvimento afectivo dessas crianças.

É pois, nos anos setenta, que poderemos considerar a estruturação de um segundo Período em Intervenção Precoce. Assim, este é um período

influenciado não só, pelos resultados dos programas que se revelaram mais eficazes mas, simultaneamente pelos movimentos de renovação de Educação Especial, nos Estados Unidos.

No que concerne ao *follow-up* dessas crianças, Zigler & Trickett (1978) encontraram só ganhos moderados na competência intelectual, mantidos na adolescência. Lazar, Darlington, Murray, Royce & Snipper, (1982; Schweinhart & Weikart, (1980), salientando que verificaram níveis reduzidos, de fracasso escolar, e necessidade de educação especial. Sameroff e Fiese, (1995:120).

Deste modo, relativamente à avaliação desses programas dirigidos a crianças socialmente desfavorecidas, segundo Bailey e Wollery (1992), existiram resultados positivos que demonstraram que a Educação Precoce é muito importante (compensa) e que conseqüentemente levou a algumas modificações na aplicação de programas posteriores. Os autores, apontam alguns benefícios, como sejam:

- Um menor recurso a estruturas de ensino especial;
- Um menor número de crianças que abandonaram a escola ou que ficaram retidos em determinado grau;
- Apresentaram melhores resultados a nível da matemática bem como de leitura aos 10 anos de idade;
- Mostraram resultados superiores ao nível do QI aos 13 anos; As crianças revelaram orientação para a realização mais alta; As mães também revelaram aspirações vocacionais mais elevadas para os filhos.
- Demonstraram uma melhor adaptação social: com existência de um projecto profissional, um menor recurso aos serviços sociais; uma menor ocorrência de comportamentos delinquentes. (e maior nível de literacia).

Existiram três gerações de Estudos, tendo-se verificado melhores resultados, nos programas envolvendo as Famílias, e intervenção com elas nomeadamente, a nível de emprego, assertividade, etc.

Baseados deste modo, nos resultados dos programas implementados, são posteriormente aconselháveis algumas modificações no sentido de obterem melhores resultados em próximos programas. Daí que previssem como advertência, ou seja aconselha-se o seguinte:

Uma necessidade de os programas terem uma boa fundamentação teórica, o que também é referido por Marfo (1991) Marfo e Cook (1991); A Formação dos Profissionais; A Implicação dos Pais, como fundamental para o sucesso da intervenção; Que os programas tenham um início Precoce; A avaliação dos efeitos;

No que concerne, aos contributos da renovação da Educação Especial nos Estados Unidos para a evolução do conceito de Intervenção Precoce, poderemos citar a importância da Lei pública 94-142 (1972) que evidencia já uma preocupação acerca das crianças com NEE de idade Precoce.

No entanto, esta Lei visava sobretudo uma generalização e reorganização de cuidados e de Educação Especial para as crianças após os 3 anos de idade.

A Terceira fase de Intervenção Precoce, é caracterizada predominantemente pelo facto de que esta, passa a descentrar-se da criança para ter em conta as interações mútuas entre a criança e os contextos.

O contexto é assim perspectivado como gerador de influências complexas e recíprocas.

Sobressaem preocupações várias para procurar resolver de forma mais adequada os problemas que se depaíram a nível da Psicologia. Há assim, a ocorrência de tendências mais englobantes que resolvam na prática os problemas. Desta forma perante esta evolução a nível da Psicologia, poderemos situar as tendências manifestadas, quer na Psicologia Ambiental, quer ecológica, e das teorias Gestaltistas. Estas características identificam-se assim com a 4ª Visão do Mundo, segundo Altman e Rogoff (1987) a perspectiva Transaccional, que vai fornecer o suporte teórico do Modelo

Transaccional desenvolvido por Samerof e Chandler. Esta é uma perspectiva é considerada actual em Intervenção Precoce.

É uma perspectiva ecológica dado que o contexto, a pessoa e o processo coexistem e definem-se mutuamente.

Nos Estados Unidos, nos anos oitenta 80 , e em função da Lei 99-457 (de 1986) a Intervenção Precoce, começa a centrar-se não apenas na criança mas ainda na Família, reconhecendo-se a esta um papel preponderante na Educação dos seus filhos (Shonkoff e Meisels, 1990).

Esta Lei, perspectiva-se assim passível de proporcionar um suporte legal, organizacional, financeiro e científico que permite generalizar progressivamente a Intervenção Precoce a todas as crianças dos 0 aos 2 anos de idade, com bastante qualidade.

No Prólogo da Lei pode ler-se "Esta legislação estabelece uma política nacional em Intervenção Precoce, à qual se reconhecem os seguintes benefícios:

Fornecer assistência aos Estados para elaborar sistemas de prestação de serviços e reconhecer o papel primordial da Família no desenvolvimento dos seus filhos com incapacidades."

Neste sentido, a lei efectua diversas recomendações aos diferentes Estados, designadamente:

- Planear, desenvolver, implementar a nível estatal um sistema inter sectorial abrangente, coordenador e multidisciplinador de serviços de Intervenção Precoce para as crianças de 0 aos 2 anos com incapacidades ou atrasos de desenvolvimento e suas famílias. -

- Facilitar a coordenação dos financiamentos quer a nível público quer a nível privado dos serviços de Intervenção Precoce.

- Fortalecer as capacidades dos serviços para que estes desenvolvam programas de Intervenção Precoce de qualidade, alarguem e melhorem os já existentes.

Esta lei pública tem outras preocupações subjacentes pelo que especifica ainda, 14 componentes às quais os Estados têm de se cingir para implementar um sistema de Intervenção Precoce, sendo algumas delas as seguintes:

- Definição de atraso de desenvolvimento
- Avaliação multidisciplinar das crianças
- Elaboração de um PIAF
- Designação de um técnico responsável por cada fase (case management)

Nesta fase, que é a actual em Intervenção Precoce nos Estados Unidos, relativamente ao nosso país considera-se que se têm vindo a fazer aproximações mais ou menos qualitativas, sobretudo a nível privado. Deste modo, a nível de Portugal estão considerados três centros de referência, com um nível próximo dos Estados Unidos - Coimbra, Porto, Lisboa - com existência de Staff, Know-how , considerados de qualidade a nível Europeu.

“Uma intervenção precoce na infância consiste em proporcionar serviços multidisciplinares a crianças vulneráveis ou com deficiência, do nascimento aos três anos de idade e suas famílias. Estes programas definidos de forma a promover o desenvolvimento, minimizar os potenciais atrasos, remediar os problemas existentes, prevenir a deterioração posterior, limitar a aquisição de situações de deficiências adicionais, e ou promover um funcionamento familiar adaptativo. Os objectivos da intervenção precoce são atingidos proporcionando serviços terapêuticos e desenvolvimentais para as crianças, e apoio e instrução para as suas famílias.” (Meisels & shonkoff, 1995).

2.2.Como é conceptualizada a Intervenção Precoce

Na intervenção Precoce ao longo dos tempos, passou-se da intervenção centrada na criança, à intervenção centrada na Família. Para que estas mudanças viessem a ocorrer foram e, têm sido, determinantes os contributos da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicologia da Educação. É igualmente considerada a importância das diversas correntes do desenvolvimento e de diferentes intervenções bem como, os contributos também das perspectivas sistémica e sociológica da Família.

É considerada e alvo de reflexão e grande debate a influência determinante dos factores relacionados com a hereditariedade e ou com o meio, nos resultados do desenvolvimento da criança.

A intervenção precoce, pressupõe que existe alguma maleabilidade no desenvolvimento das criança. A possibilidade de manipulação de condições em que ocorre o desenvolvimento precoce ocasiona a influencia o funcionamento ulterior. O facto de se poderem proporcionar determinado tipo de experiências permite compensar lacunas no ambiente da criança. A criança que não tem oportunidade de beneficiar de uma intervenção planeada, tenderá a desenvolver-se de forma inadequada.

A partir dos estudos de investigação efectuados nos domínios da Psicologia e da Educação e das práticas desenvolvidas, dá-se uma grande valorização da família a nível do desenvolvimento da criança. A Família assume uma importância crescente a nível da Intervenção Precoce é vista, como muito relevante, a sua participação activa em qualquer programa de intervenção. Daí que, cada vez mais, estes programas estão mais centrados na Família, e salientaremos que a intervenção através do jogo, tem sido crescente.

Vários programas de intervenção indicam também que o apoio aos pais pode ser eficaz, em especial quando é acompanhada de demonstrações das características individuais da criança (Bromwich e Parmelee, 1979,

citado por Brazelton e Cramer, 1989:232). “Modelar a interacção com uma criança defeituosa pode igualmente despoletar a vinculação da mãe e ajudar a combater a depressão” (Als, 1982, citado por Brazelton e Cramer, 1989:232).

É consensual entre os investigadores e evidenciado na literatura que a deficiência manifesta na criança, pode afectar pelo menos inicialmente, a família e a sua dinâmica.

“A vinculação de uma “criança que causa desilusão” (as aspas, são dos autores), só se pode desenvolver se os pais conseguirem curar a ferida provocada na sua própria imagem. Muitas vezes, isto requer ajuda especial. Nunca nos devemos esquecer de que a criança começa dentro da mãe. Por isso, um recém-nascido representa, de forma visível, a parte mais íntima do seu ser” . Brazelton e Cramer, 1989:232).

A Intervenção Precoce, tem como objectivo responder de uma forma atempada e eficaz à diversidade e à complexidade dos problemas que se põem às crianças que apresentam atrasos de desenvolvimento e às suas famílias.

As perspectivas ecológicas e transaccionais são os paradigmas actuais em Intervenção Precoce. Estas novas perspectivas de compreensão das interacções e transacções entre o déficit e o meio ambiente, trouxeram mais e maior clarificação e, compreensão sobre o modo como se estruturam as possíveis alterações dos bebés e crianças. Configuram assim, estas perspectivas, novas esperanças para a minimização ou desaparecimento de tais alterações no desenvolvimento.

No que concerne aos programas de Intervenção estes, podem ser inseridos numa perspectiva mais abrangente de prevenção, segundo Upshur (1990) e Simeonsson (1991) a três níveis, primário (antes do problema, ou deficiência se manifestar) secundário (durante a manifestação do problema) Terciário (depois do problema se manifestar, tendo em vista minimizar os seus efeitos). Sameroff e Fiese (1995), referindo Leavell & Clark (1965)

argumentam que só recentemente o nível de prevenção terciária, foi aduzido aos dois primeiros.

Actualmente defende-se que deve ser considerada prioritária a prevenção primária no entanto, a prevenção secundária e terciária configuram-se igualmente importantes. Sameroff e Fiese (Op.Cit.), citando Lamb & Zusman, (1979).

Tendo em conta, que em todos e qualquer que seja o nível considerado, enunciados pelos autores, a Intervenção Precoce constitui-se a melhor forma de resposta, a única e mais completa forma de intervenção. No contexto de Intervenção Precoce, existe um trabalho pluridisciplinar que se revela o modo mais eficaz de acção a desenvolver na população elegida para esses programas.

Segundo Bailey e Wollery (1992), os objectivos da Educação Precoce para crianças com NEE, são basicamente quatro:

- Apoiar as famílias a atingirem os seus objectivos- o apoio à família é um ponto central dos programas de intervenção precoce; os pais têm um melhor conhecimento das necessidades dos seus filhos; é imprescindível a participação da família; a intervenção tem de estar de acordo com os objectivos e prioridades da família.

- Promover na criança a capacidade de envolvimento e de mestria - Interagir de forma activa nos diferentes contextos de vida - casa, jardim de infância, etc. - com diferentes, pessoas, materiais e brinquedos com a maior autonomia.

- Promover o desenvolvimento da criança - em diferentes áreas, cognição, motora, comunicação, **jogo**, capacidades sociais e de autonomia pessoal; e ainda a auto-estima e o auto-controlo.

- Construir e apoiar o desenvolvimento de competências sociais - De forma geral as crianças com nee envolvem-se com menor frequência e de forma menos elaborada no jogo social com as outras crianças; Os défices a

nível de competências sociais, tendem a manter-se ao longo da vida e comprometem a sua adaptação futura.

Neste sentido, relativamente ao alvo da intervenção verifica-se a existência de duas perspectivas, embora distintas revelam-se como complementares. Assim alguns programas elegem a criança como alvo de intervenção e outros, têm um enfoque maior, uma componente de interesse manifesto por aspectos mais ligados à família e à interacção pais - criança.

Dunst e Trivett (1990), preconizam programas com uma grande vertente de interesse sobre a família, defendem a prestação de serviços às famílias por membros de redes de Suporte Sociais, formais e informais, que têm efeitos, directos ou indirectos, no funcionamento dos pais, da família, da criança.

Neste sentido, são importantes as noções de ambiente concêntrico e de níveis Ecológicos da criança. Estes, são conceitos que apoiam o Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner, no qual se apoiam os actuais paradigmas em Intervenção Precoce. Sabendo que estes, enfatizam as redes de suporte à Família e a Família como elemento importante para o desenvolvimento da criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Se nos reportarmos ao que poderíamos chamar como, os primórdios da Intervenção Precoce, acreditava-se nessa altura numa causalidade linear, por exemplo os autores Pasamanick e Konobloch (1973) defendiam que havia um *continuum of Reproductive Casuality* (Morbilidade Reprodutiva) para estes investigadores, Défice / desenvolvimento alterado.

Isto foi contestado por Sameroff e Chandler (1975) estes autores, vieram a demonstrar que há variáveis do meio, muitas vezes variáveis combinadas (*Risk Comulative*)* e que dessas combinações resulta um ambiente continuamente fornecedor de situações favoráveis ou

desfavoráveis que pode alterar o desenvolvimento de forma positiva ou negativa *Caretaking Casualty* (acidente de socialização)

* Há autores, que utilizam outros termos como seja o caso de Rita Benn, Índice Multirisco; Bairrão, Acúmulo; Gilly, Causalidade Circular; Ramey e Fikelstein, Coalescência Biológico- Social

Deste modo o continuum pode ser travado se houver um programa eficaz, adequado e atempado ou a intervenção no meio, que permita uma interacção do Genótipo com o “ Mesótipo” expressão utilizada por Bairrão, referente ao termo “*Enviromentype*” utilizado por Sameroff, considerado como uma espécie de fenótipo social.

Sameroff e Chandler; Sameroff e Fiese (1995) defendem o modelo de regulação do desenvolvimento com transacções (regulações) entre Genótipo, Fenótipo e Mesótipo (*Enviromentype*). Assim, é fulcral considerar o modelo de Regulação do Desenvolvimento, abordado no ponto desenvolvido sobre o Modelo Transaccional de Desenvolvimento.

É defendido pelos mesmos autores que os factores que operam nas condições normais e patológicas não surgem isoladamente, mas sim no quadro de constelações de variáveis cujo impacto se exerce mediante uma hierarquia de influências recíprocas.

Estando todos os autores de acordo, sobre as virtualidades desta iniciativa ou seja, sobre a implementação de programas de Intervenção precoce, na medida em que pode ser geradora de oportunidades de desenvolvimento das crianças. Pode igualmente ser propiciadora de uma maior capacidade dos pais a lidar com os seus filhos que doutra forma, poderia o seu desenvolvimento não ser optimizado. Há a garantia assim, de um acompanhamento humano e técnico no percurso de inserção que essas crianças vierem a realizar, é fundamental que existam estes serviços. Da experiência adquirida, através do desenvolvimento de programas de

intervenção precoce, na aplicação destas medidas e após avaliação, conclui-se que os seus destinatários obtinham grandes benefícios.

Assim, os Paradigmas actuais em Intervenção Precoce, valorizam todo o processo, o papel dos técnicos, dos pais e dos serviços, salientando a importância do PIAF e vantagens que este implica em termos de uma abordagem holística e molar.

Torna-se pois importante a Intervenção Precoce como prevenção e atenuação de problemas posteriores da criança levando à optimização do seu potencial, perspectivando assim, o seu desenvolvimento. Porque há desenvolvimento, é importante existir uma intervenção. Assume-se que a Intervenção Precoce se faz através da intervenção curricular, precisa de um contexto e, assume-se também a valorização dos diversos contextos de vida da criança, vistos como fundamentais em termos do seu desenvolvimento.

2. 3 - Envolvimento escolar

As crianças até aos 5 anos encontram-se igualmente integradas em jardins de infância. Este facto, para nós configura-se como relevante e por esse motivo pensamos efectuar um apontamento sobre o contexto escolar. Assim, faremos uma breve referência a este outro Contexto da vida da criança, com implicações sérias na sua vida e desenvolvimento.

A Psicologia do desenvolvimento e da Educação tem manifestado preocupações crescentes com a criança e o seu desenvolvimento e, em todos os países, cada vez se valoriza mais a participação da criança no ensino Pré-escolar. Este é visto como um "momento" privilegiado e importante contexto para a efectivação de aprendizagens, de skills, pré requisitos para a escolaridade e sobretudo para a socialização da criança, revelando-se ganhos efectivos em termos de desenvolvimento.

A integração da criança no jardim infantil é importante, pelos seus efeitos positivos e actualmente também pela crescente necessidade de

guarda e cuidado da criança: para propiciar o seu desenvolvimento; pelas necessidades parentais, face à situação de emprego; pelo tipo de estruturação da família e das transformações sociais que ocorreram.

Nos programas pré-escolares, é importante a estimulação tendo em vista o desenvolvimento global e harmonioso da criança, sendo este consubstanciado através de variadas actividades, com uma grande componente lúdica, de modo a incitar ao jogo, à brincadeira.

É através da aprendizagem na família, em primeira instância, que se dá a subsequente preparação para a aprendizagem de papéis a desempenhar ao longo da vida, como sejam o papel de filho, de irmão, de aluno... e é deste papel que aqui se trata, o Contexto educativo e em concreto, o Jardim de infância.

Como refere a teoria ecológica, a passagem da criança da família e a entrada para o meio escolar (mais ou menos aos três anos) para o jardim, constitui de certo modo um marco, um momento de mudança ou seja, uma transição ecológica. A criança terá de aprender novos papéis e a isto pressupõe a aquisição de novas competências.

Para Bronfenbrenner a "Transição ecológica" é um elemento chave no processo de desenvolvimento humano, simultaneamente uma consequência e um motor desse processo. As transições, dependem conjuntamente das mudanças biológicas e da modificação das condições ambientais.

"A outra escola da criança é a Escola" (Paulo Freire 1986)

Reportando-nos deste modo às crianças que frequentam o jardim infantil, isso coloca-as face a um contexto de vida diferente e face a um novo tipo de socialização....passam a estar integradas num outro contexto de vida, conhecem novos colegas/amigos, educadora e outras pessoas bem como, outros espaços físicos. Dá-se assim, uma nova abertura ao mundo que as cerca. A criança no Jardim infantil, é uma criança diferente daquela que brincava em casa ou na rua.

Até ao momento de entrada para a “escola” toda a vida da criança está centrada na família, normalmente os pais (pai e mãe). Parece-nos de algum modo importante estabelecer aqui uma ponte com a nossa realidade investigada. Assim, situando relativamente ao grupo etário das crianças, do nosso estudo, elas frequentam igualmente o jardim de infância.

A mudança de ambiente, da família, da sua casa, para o jardim leva a criança a ter contacto com outras crianças, outros adultos, pais de outros meninos, amigos e vizinhos, torna o jardim infantil um mundo novo para a criança.

Se os primeiros contactos e experiências forem agradáveis e gratificantes para a criança, positivos, ela vai criando uma ligação consistente que ajudará a criança a vencer as dificuldades que possam surgir na resposta às novas solicitações.

Golden e al., 1978, refere relativamente a crianças de meios sócio culturais carenciados que o facto de frequentarem instituições pré escolares e escolares é sem dúvida considerado um factor atenuante dos altos riscos associados aqueles meios. Nestas crianças em risco sócio-cultural os efeitos da escolarização precoce, são mais visíveis quando estes são comparados com crianças oriundas de estratos sócio culturais mais favorecidos.

Considerando que a escolarização é claramente um aspecto de uma importância extrema é por esse facto que os programas de Intervenção Precoce perspectivam um acompanhamento à criança neste contexto específico.

No entanto, a Família continua a constituir-se como um contexto de vida fundamental, para além da participação dos seus membros em contextos diferenciados, revela-se aquele em que a criança passa mais tempo e onde as suas necessidades vitais e existenciais podem ser nutridas e igualmente propiciam a interiorização de referenciais para o seu futuro. Daí que, os Programas de Intervenção Precoce valorizem “incondicionalmente” a família, deste modo procurando “dar uma resposta atempada e eficaz às necessidades da criança e das suas Famílias”.

3 - O Jogo na promoção do desenvolvimento na Intervenção Precoce

3.1. O jogo como um paradigma de avaliação e intervenção

Centramo-nos de modo especial sobre o jogo, ressaltando a sua importância a nível da Intervenção Precoce. Há várias perspectivas sobre o jogo, no entanto impõe-se dizer que para além, das diferenças entre teorizações, as opiniões são convergentes sobre a relevância do jogo para o desenvolvimento da criança (Piaget, 1945; 1962; Huizinga; 19 Tizard 1977; Sheridan, 1977.).

O jogo, constitui-se como essencial nos programas de Intervenção Precoce. Ele, fornece informação relevante sobre o desenvolvimento da criança, nas várias áreas. É considerado importante em termos de avaliação e de intervenção, é visto como fundamental para esse mesmo desenvolvimento.

Na revisão de literatura, os resultados de diversos estudos desenvolvidos por inúmeros investigadores são convergentes, concluindo-se que o jogo é muito importante para a criança e como tendo repercussão no desenvolvimento. A actividade da criança é perspectivada como uma "brincadeira" "um jogo" a que ela se dá o tempo todo, através do qual, obtém prazer e satisfação. Pelo jogo ela organiza informação útil, estabelece contacto com o mundo que a rodeia, relaciona-se com os outros e consigo próprio, desenvolve a criatividade, o relacionamento interpessoal.

Fundamentam a valorização do jogo, argumentando que o mesmo é relevante para a avaliação e intervenção. Neste sentido, referiremos, Wollery

(1989: 428-429), este autor, listou a partir da literatura quatro razões porque o jogo é sugerido para a avaliação e para facilitação da aprendizagem, assim, passaremos a enumerá-las:

- 1- O jogo é uma actividade divertida (agradável).
- 2- O jogo pode facilitar o desenvolvimento de outros comportamentos.
- 3- O jogo normaliza a interacção das crianças com o meio ambiente
- 4- O jogo tem um valor prático.

O papel do jogo/ actividade lúdica assume um papel central no desenvolvimento de qualquer criança e consequentemente ganha um “espaço” relevante em termos de avaliação e de intervenção.

“O jogo é necessário para o completo / total desenvolvimento da criança, do corpo, intelecto e personalidade como a comida, abrigo, ar fresco, exercício, descanso e a prevenção da doença e acidentes, para a continuidade da sua existência mortal.” (Sheridan, 1977:11).

Das razões aduzidas, relativamente à importância do jogo para o desenvolvimento global e harmonioso da criança é, comumente aceite o jogo e, extremamente valorizado a nível dos programas de Intervenção Precoce contribuindo para a eficácia dos mesmos. Desta forma o jogo, pelas suas características e funções desempenhadas é visto, inequivocamente como fundamental para a criança e, por isso, muito privilegiado em Programas de Intervenção Precoce.

Situando-nos em termos de avaliação e de intervenção, o jogo assume um papel preponderante. Através dele, procede-se a observações em diversas situações e contextos de forma a permitir obter dados importantes relativos ao nível de funcionamento e desenvolvimento da criança que, levam a uma avaliação de várias áreas e, posteriormente, conducentes a uma intervenção adequada a cada caso individual e específico.

Assim, estes aspectos revelaram-se prometedores para o desenvolvimento de instrumentos e procedimentos de modo a otimizar

observações e intervenções neste domínio específico. A nível de Avaliação e de Intervenção, o jogo tem naturalmente e, de forma similar com outro tipo de trabalhos, suscitado um interesse crescente, é deste facto um bom exemplo, entre outros, o *"Play based Assessment"*.

Um grande número de investigadores argumentaram que uma *avaliação baseada no jogo, Play-Based Assessment*, era um procedimento para resolver grandes problemas com que se confrontavam com as medidas de avaliação estandarizadas.

Há consenso no que diz respeito à obtenção de informação pertinente, através de uma avaliação baseada no jogo, neste sentido, Fewell e Kaminski (1988), sugerem que a avaliação durante o jogo pode resultar informação válida acerca dos *skills* típicos das crianças e, dar informação mais útil do que testes normalizados.

Dos trabalhos desenvolvidos nesta área, salientaremos o modelo proposto por Linder (1990), *Transdisciplinary play - Based Assessment*, este, é considerado um procedimento de avaliação apropriado a crianças que funcionam sob o ponto de vista desenvolvimental, entre os 6 meses e os seis anos. O autora, defende o uso do Arena assessment e uma abordagem de uma equipa transdisciplinar salientando que todos os domínios do desenvolvimento podem ser avaliados no contexto do jogo.

O *Transdisciplinary play - Based Assessment* segundo Linder (1990:1) é "um modelo desenvolvimental, transdisciplinar, holístico e dinâmico. O seu conteúdo permite flexibilidade na estrutura, participantes, e podem ser mudadas as sequências de acontecimentos, dependendo das necessidades individuais da criança a ser avaliada. O modelo examina os *skills* desenvolvimentais da criança e, igualmente importante, os processos desenvolvimentais subjacentes, o estilo de aprendizagem e padrões de interacção" (Op. Cit.).

Este modelo, privilegia um conjunto flexível de situações diferenciadas, seleccionadas em função das necessidades da criança em

questão assim, envolve a criança em situações de jogo estruturadas e não estruturadas em tempos variados (várias vezes), com a facilitação do adulto, com os pais, e outra criança ou crianças.

Salienta-se que fornece uma oportunidade para observações desenvolvimentais de domínios sensório - motor, linguagem e comunicação, sócio - emocional e cognitivo. Consagra uma perspectiva desenvolvimental e uma abordagem funcional dos comportamentos.

Transdisciplinary play-based assessment, é então considerada uma abordagem natural, funcional para avaliação e intervenção. Neste modelo, é consagrada a participação dos pais para a eficiência da intervenção, deste modo, os Pais estão activamente envolvidos do começo ao fim deste processo. Isto é considerado vantajoso, sendo menos cansativo para a criança, menos intimidador da família, e resulta em informação significativa que prontamente se traduz em objectivos e estratégias para a intervenção.

Através do uso deste modelo é possível não só, documentar o nível de funcionamento da criança bem como, as necessidades de intervenção. Para além, destas possibilidades alcançadas com a sua utilização Linder (1990:2) defende que o modelo permite ainda ser usado “para melhorar a qualidade de realização da criança”.

O referido modelo, privilegiado para a avaliação, permite documentar as necessidades de intervenção e consequentemente preparando a mesma. Contudo, Linder, ciente da importância central do jogo nesta equação *avaliar-Intervir* e, na sequência do *Transdisciplinary play-based assessment* (*avaliar*) surge com um novo instrumento, o *Transdisciplinary play-based intervention* (*Intervir*), através do qual, o jogo é igualmente utilizado a nível da intervenção e com sucesso.

O jogo assume um papel central ao nível do “*avaliar-Intervir*”. Linder (1996), desenvolveu o *Transdisciplinary play-based intervention*, considerado um guia para um desenvolvimento de um currículo significativo. Este, tem a

particularidade de poder ser incorporado nas rotinas diárias da criança e da família.

É de salientar que este modelo de intervenção, não necessita para a maior parte, da aquisição de brinquedos especiais ou materiais de jogo, antes pelo contrário, encoraja o uso de objectos e materiais domésticos e situações com que a criança se depara, diariamente, como materiais de jogo e oportunidades de interacções lúdicas.

Relativamente à população alvo de intervenção, através deste processo, a autora argumenta que o *Transdisciplinary play-based intervention* foi designado para crianças que têm “disabilities”, crianças em risco e crianças sem “disabilities”. Pode ser usado com crianças com um funcionamento desenvolvimental entre a infancy e os seis anos de idade.

É um currículo cuja perspectiva teórica, é baseado em teorias do crescimento e desenvolvimento da criança (Piaget; Vygotsky; Fischer; Freud; Erikson; Bandura;...). Estas teorias segundo Linder (1996:13), contribuíram para a filosofia da intervenção, que “é centrada na criança, (*child-centered*) focada na família (*family-focused*) orientada para pares (*peer-oriented*)” cultural e desenvolvimentalmente e baseada em interacções agradáveis de jogo.

Linder (1996:12) usa como ideias base as seguintes:

- 1- “A criança aprende envolvendo-se com e agindo sobre o seu ambiente (Piaget, 1962)
- 2- A criança aprende através de interacções sociais envolvendo comunicação e resolução de problemas (Vygotsky, 1962, 1978)
- 3- As capacidades e competências são adquiridas em níveis crescentes de complexidade (Fischer, 1980)
- 4- O jogo fornece uma janela no mundo interior da criança (Freud, 1958, 1973)
- 5- A responsividade e o encorajamento da autonomia da criança por parte dos adultos são a chave para o desenvolvimento (Erikson, 1950)

- 6- A criança aprende por observação daqueles que admira e que cuidam dela (Bandura, 1977;1986)
- 7- Emoções influenciam e intensificam a aprendizagem (Campos, Caplovitz, Lamb, Goldsmith & Stenberg, 1983)
- 8- A qualidade, quantidade, fluidez, uso, organização, generalização, e intenção dos pensamentos e acções da criança são importantes para o funcionamento. (Lewis & Starr, 1979).” (Op. Cit.)

Este modelo desenhado para a intervenção baseada no jogo, Linder (1996) defende que ele serve como uma base para um currículo desenvolvimental. Refere a autora que ele pode ser incorporado em qualquer modelo curricular que seja congruente com as bases teóricas e filosóficas do processo. Salienta ainda que pode ser integrado em outra abordagem curricular Home-based e center-based.

Uma das características deste modelo, proposto por Linder (TPBI), é o processo de intervenção ser implementado por uma equipa transdisciplinar que inclui o Pai(s) ou *caregiver(s)*. A composição da equipa da criança é determinada pelas suas necessidades individualizadas e os objectivos da família para o desenvolvimento.

Se nos situarmos em perspectivas psicanalíticas e terapêuticas encontramos o jogo, visto igualmente, como importante neste domínio de avaliação e de intervenção, sendo salientado pelos mais diversos autores as suas virtudes e funções que, estão de acordo na sua essência com a generalidade dos investigadores.

Lebovici e Diatkine (1985:59) argumentam “As possibilidades de expressão e criação que o jogo implicam,...são, por si mesmas, uma modalidade valiosa de psicoterapia”. Estes autores, defendem que as implicações relacionais que a experiência lúdica proporciona a nível terapêutico são inúmeras, salientaremos algumas mais interessantes:

- *Jogar constitui uma experiência emocional correctora e reorganizadora.*

- O conteúdo do jogo é revelador de condutas relacionais e transferenciais.
- O Jogo pode fazer ressaltar modalidades de comportamento resistentes.

Por seu lado, Fonseca, V. (1981), numa das suas investigações, Contributo para o Estudo da Génese da Psicomotricidade diz: "Na nossa experiência terapêutica, o jogo serviu-nos de solução para os conflitos relacionais, e garantiu-nos uma profundidade de comunicação, que nos abriu caminho para as intervenções psicomotoras mais pormenorizadas ...procuramos pôr em relevo situações particulares individuais e grupais que pudessem ocasionar efeitos hedónicos, emocionais, transitivos e projectivos, que no seu aspecto global formassem aspectos de aprendizagem social" (Fonseca, 1981:319)....."Jogar é uma função indispensável da terapia psicomotora, como meio de adaptar as atitudes da criança a todas as exigências que impõe a sua socialização, no sentido de uma autonomia cada vez maior" (op. Cit. :320).

Assim em termos de avaliação e de intervenção o jogo tem desempenhado um papel importante, evidenciado por muitos autores. A criança, joga no seu dia a dia, sendo para ela uma "actividade fundamental". Desta forma, o jogo constitui-se necessariamente como um meio valioso na promoção do desenvolvimento, pode ser visto como um paradigma de avaliação e de intervenção.

Reportando-nos, às questões ligadas à intervenção precoce, cada vez mais se entende ser importante e imprescindível valorizar o "contexto" em termos de avaliação da criança e de intervenção.

"O comportamento da criança é visto como determinado em grande parte pelos contextos onde se encontra, e como tais contextos mudam em termos de rotina, então a avaliação deverá ter em conta esses diferentes contextos: os seus valores e cultura..." (Bairrão, 1994)

3. 2. Revisão da literatura em Intervenção Precoce na criança com síndrome de Down.

Relativamente ao estudo do Síndrome de Down, é muito claramente a partir dos anos 50 que se dá o incremento das investigações sobre esta temática. A partir daí, a Comunidade Científica tem vindo a desenvolver o conhecimento sobre este tipo de síndrome.

A literatura, sobre a criança com Síndrome de Down, indicia grandes melhorias para o seu futuro. McKonkey, Leitão, Jobling, entre outros, fazem uma revisão da literatura neste domínio, evidenciando o jogo ser verdadeiramente fundamental para a criança e de modo particular, para a criança com Síndrome de Down. É defendido, que o desenvolvimento pode ser potenciado quando, estas crianças são integradas em programas de Intervenção Precoce, e que o jogo é importante para estas crianças.

Muitas dessas investigações debruçaram-se em estudos em que as crianças com síndrome de Down foram comparadas com crianças normais.

Analisando os seus resultados Fisher (1988) faz referência à existência de déficits a vários níveis designadamente ao nível da cognição, afecto, contacto visual, atenção, estado de alerta, competências linguísticas e comportamentos pré verbais sócio-comunicativos. O autor acrescenta que é na área da comunicação aquela em que o atraso é mais evidente.

Leitão (1994), faz uma revisão da literatura sobre esta temática, no que diz respeito às características da criança com síndrome de Down, o seu estilo interactivo, e estudos comparativos realizados nas últimas décadas. Por este facto, é importante fazer referência ao seu estudo, Jobling (1996),

será outra referência a ter em consideração e, ainda McConkey que se encontra citado na referida revisão da literatura.

No que diz respeito ao aspecto intelectual, Ajuriaguerra (1977:481) argumenta que "A deficiência intelectual dos mongolóides é uma constante", estando de acordo com esta afirmação e sendo mais específico quanto à capacidade intelectual Connolly (1978:196), escreve "Argumentarei que a base genética da Síndrome de Down levou os clínicos a assumir de forma ligeira que todas as pessoas com Síndrome de Down são tão semelhantes na sua capacidade intelectual como o são na sua aparência física."

No que concerne às características específicas, elas existem mas a literatura chama a atenção para que como na população normal há grande variabilidade e diferenças, na população com deficiência há igualmente grande diversidade e variabilidade.

Leitão (1994:35) citando Connolly e Brunner (1974); Lewis e Rosenblum (1974); Rothbart (1981); Schaffer(1977); refere que as características da criança que mereceram uma maior atenção aos investigadores citados foram, o temperamento, os estádios de regulação e a capacidade para sinalizar comportamentos através do olhar, das vocalizações e dos gestos.

Autores como Beckman, (1983) Cohn e Tronick (1983) Crnic, Frederick e Greenberg (1983), Crnic e Greenberg (1990) Field (1977) Sameroff e Seifer (1983), Tronick e Gianino (1986), Weinraub e Wolf (1983), citados por Leitão (op. Cit) defendem que as variáveis maternas, que mais parecem influenciar o processo interactivo têm a ver com o estatuto sócio económico, a personalidade e as pressões internas e externas a que o sistema familiar está sujeito.

As características da mãe e da criança e o seu processo interactivo, são importantes aspectos a considerar e que nos conduzem a uma reflexão,

elas assumem grande relevância pois inequivocamente em termos de Intervenção Precoce o processo interactivo, é crucial sendo a relação mãe↔criança objecto de grande atenção.

Relativamente ao processo interactivo das díades com bebés com síndrome de Down, tem existido bastante interesse acerca da análise das suas características. Este interesse e preocupação presente na literatura é consubstanciado em diversos trabalhos.

No que diz respeito às mães, a directividade e a falta de responsividade são as características mais apontadas, quanto às crianças são caracterizadas como mais passivas e menos responsivas. Considerando a questão da iniciativa, da criança com Síndrome de Down, as características enunciadas assumem um interesse específico no domínio da Intervenção Precoce e consequentemente em termos de Avaliação e de Intervenção.

Leitão (1994) faz uma análise a um grande número de trabalhos experimentais e compara os seus resultados.

Quanto aos primeiros estudos, centram-se nas variáveis maternas, procurando salientar as diferenças na estimulação a que as crianças com síndrome de Down eram submetidas, quer em termos de envolvimento social quer linguístico, numa perspectiva ainda unidireccional do envolvimento. São exemplos destes estudos designadamente de Buckhalt, Rutherford e Goldberg (1978), Buim, Reynders e Turnure (1974), Marshal, Hegrenes e Goldstein (1973) e Rondal (1977), citados por Leitão (Op. Cit.)

Posteriormente a estes estudos, há uma abordagem diferente para além das variáveis maternas, analisam-se as variáveis da criança e as variáveis da interacção. Neste sentido, os trabalhos de Berger e Cunningham (1983), Crawley e Spieker (1983), Jones (1980) e Robenalt (1985), citados por Leitão (op. Cit), são exemplos deste tipo de abordagem. Estes últimos estudos vão valorizar o próprio processo interactivo.

“As características, que contribuem para o estabelecimento da comunicação mãe-criança, são distintas na criança normal e na criança com

Síndrome de Down. Diferenças ou atrasos no desenvolvimento, nos estádios de regulação, na competência motora, na vocalização, no contacto visual, nas reacções afectivas, colocam a criança com Síndrome de Down numa situação de maior vulnerabilidade, criando dificuldades adicionais às mães quanto à capacidade de lerem, interpretar e reagirem adequadamente aos sinais comunicativos dos seus filhos.” (Leitão 1994:35).

Mahoney e Seely(1976), Richard, (1986), Stone e Chesney (1976), citados por Leitão (1994:35), salientam que embora as diferenças individuais de ambos os elementos interajam entre si, contribuindo activa e conjuntamente para a determinação do processo interactivo, no caso das crianças com deficiências mentais, as diferenças diádicas parecem estar fortemente ligadas às características específicas destas crianças.

Richard (1986), defende a existência de uma menor capacidade das crianças com Síndrome de Down, iniciarem e responderem aos sinais sociais. Por este motivo, as transacções entre a mãe e a criança, surgem assim mais reduzidas e, levam a organizarem-se através de padrões distintos, em virtude da menor competência que estas crianças apresentam para estimular suficientemente as suas mães.

Relativamente a este assunto outros autores vão mais longe e defendem mesmo no caso das crianças deficientes, as suas características específicas poderão ser as únicas variáveis a explicar as diferenças encontradas no processo interactivo.

As crianças com Síndrome de Down, como referimos anteriormente, apresentam um atraso global de desenvolvimento. De acordo com Sheridam (1977:72) relativamente ao jogo das crianças com Síndrome de Down “No seu jogo elas são notavelmente imitativos e beneficiam grandemente de treino amável e supervisão, muitas vezes atingem competências inesperadas nas capacidades quotidianas” (Sheridam 1977: 72).

“Mãe - criança com Síndrome de Down, influenciam-se activa e mutuamente alternando contingentemente os seus comportamentos de acordo com padrões interactivos que apresentam grandes semelhanças com a conversação e o diálogo dos adultos”. (Leitão 1994:34).

Wing, Gould, Yeates e Brierly (1977), desenvolveram um estudo sobre crianças com deficiência, com etiologia e grau de deficiência variada. Nesse estudo relataram, entre outros aspectos, que entre subgrupos de crianças com incapacidades, deficiências biológicas. “as crianças com Síndrome de Down, exibiam o jogo simbólico mais fluente e flexível”. (Wing e al., 1977, citado por Cicchetti e Wagner 1990:269). Existe uma convergência de resultados em estudos que apontam neste sentido.

De acordo com os autores, Bretherton (1984), Beeghly e Cicchetti (1987), citados por Cicchetti e Wagner (Op. Cit.), foram encontradas algumas evidências, salvaguardando que embora emergindo a um ritmo atrasado, o jogo simbólico da criança com Síndrome de Down evolui através das mesmas sequências desenvolvimentais de descentração, descontextualização, e integração, no jogo com objectos e, no jogo social “object and social Play” que caracteriza o desenvolvimento do jogo da criança com um desenvolvimento normal.

Hill e McCune-Nicolich (1981), estudaram o desenvolvimento do jogo simbólico de 30 crianças com Síndrome de Down com idades mentais entre os doze e vinte e seis meses.

McConkey (1985), citado por Jobling (1996) concluiu uma revisão compreensiva do jogo e, a sua relação com a vida de crianças com Síndrome de Down. Ele notou o reconhecimento que o jogo se prolonga, para além dos anos da infância, para se tornar um aspecto de lazer e amizade na vida adulta. McConKey, sugere que o jogo seja considerado como, uma

ferramenta do desenvolvimento e como um progresso, elemento essencial na qualidade de vida. Ele recomendou a subsequentes investigadores que deveriam enfatizar o valor do jogo, apontando várias definições conhecidas.

Jobling, Ann (1996) in *New Approaches to Down Syndrom*, apresenta algumas das mais recentes investigações acerca do jogo e dos jogadores com Syndrom de Down e, considera-os nos termos de McConkey um desafio. A partir de uma definição, apresentada por McConkey, "O jogo como um meio para a aprendizagem" salienta que nos programas educacionais precoces para crianças com necessidades educativas especiais, parece que o valor do jogo, na aprendizagem tem sido desenvolvido tendo em consideração dois tipos de conhecimentos. Por um lado, os educadores promoveram o valor do jogo e o jogar, como essencial para o desenvolvimento e aprendizagem, sobretudo em crianças em idades precoces. O jogo olhado na teoria Piagetiana como sendo fortemente associado com o crescimento da inteligência e como tal, para crianças com deficiências intelectuais era rapidamente traduzido em estratégias de intervenção e programas com schedules organizadas, checklist comportamentais e sequências desenvolvimentais (Fewell e Wadasy, 1983; Garwood, 1982; Rogers, 1988; citado por Jobling, 1996:226-227). O primeiro currículo, devotado ao jogo, foi desenvolvido por Fewell e Vadasy (1983). Por outro lado, através de observações de jogadores com deficiências intelectuais, investigadores e educadores caracterizaram o seu jogo como associal, com baixo nível de actividade (Vade, 1973) e falta de espontaneidade (McConkey, 1985). Este estilo de jogo requer atenção, desenvolvendo-se uma intervenção uma vez que os jogadores foram considerados ser "treináveis", o treino do jogo ou terapia do jogo, abordagens instrucionais, foram consideradas significativas para atingir o necessário fim desenvolvimental. (Christie, 1986; Schaefer e O'Connor, 1983; Wehman, 1977). Nas idades precoces em educação especial, esta visão pareceu persistir, mas Smith e Syddall (1978) e McConkey (1986) desafiaram as bases e direcções deste tipo de programa. Um número de investigadores relataram que crianças com deficiências intelectuais eram

capazes de se comprometer numa actividade lúdica. (Li,1981; Mogford, 1977; Tizard e *al.*, 1976).

Um interesse foi desenvolvido no jogo como “uma variável causativa e predictor” (Johnsen, 1981:201 citado por Jobling, 1986:227), uma vez que jogo, desenvolvimento, e as características das crianças com deficiências intelectuais, como a criança com Síndrome de Down, se tornaram inextricavelmente ligadas. O valor do jogo é visto como facilitador da aprendizagem. Variados estilos organizados de jogo, de treino e tutoria, foram vistos como uma parte necessária para programas, em casa e em contextos escolares, com uma variedade de modelos curriculares (Bailey e Wolery, 1984; Day e Parker, 1977; Lerner *et al.*, 1987; Odom e Karnes, 1988; Pieterse *et al.*,1988). De acordo com Mahoney, *et al.*,1992; Marfo e Kysela, 1988; a duração do envolvimento no programa, e o nível da interacção pais-criança, são vistas como variáveis chave para o progresso desenvolvimental da criança. (Jobling, 1996:227)

As crianças com deficiência mental, segundo estudos de diversos autores, parecem envolver-se com maior frequência em actividades lúdicas solitárias do que as crianças normais do mesmo nível de desenvolvimento. (Cunningham, Reuler, Blacwell e Deck 1981). As crianças com síndrome de Down, evoluem através de padrões e sequências de desenvolvimento similares às que caracterizam a população normal.

Investigadores como, Beeghley e Cicchetti, 1987; Cunningham, Glenn, Wilkon e Sloper, 1984; Hill e McCune- Nicolich, 1981; Riquet, Taylor, Benaroya e Klein, 1981; Motti, Cicchetti e Sroufe, 1983 , estudaram o desenvolvimento do jogo simbólico na população com Síndrome de Down. Nos seus estudos, encontraram padrões evolutivos similares aos que se verificam na população normal. Verificaram uma forte relação entre desenvolvimento cognitivo e nível estrutural do jogo simbólico.

Fenson, (1984) referido por Cichetti e Wagner (1990:268) diz que no jogo simbólico as crianças demonstram o aumento da sua compreensão

social. "Outras formas de simbolização, a representação de si e dos outros no jogo está submetido a um processo de descentração, descontextualização e integração" (Op. Cit).

De acordo com Watson e Fischer (1977), para o fim dos três anos de idade a criança é capaz de representar o comportamento de diversas interacções duplicadas de uma maneira integrada, e comprometer-se no jogo sócio dramático envolvendo funções de jogo rudimentares.

Estes autores, referem que investigadores do desenvolvimento do jogo em populações atípicas replicaram estudos efectuados em população normal relatada na literatura sobre o jogo que traduz uma relação entre o nível do desenvolvimento cognitivo e a maturidade do jogo simbólico (Hill & McCune-Nicolich, 1981; Motti e al., 1983 citados por Cichetti e Wagner 1990:268).

Como é reconhecido por diversos investigadores que estudaram o Síndrome de Down, a criança portadora deste tipo de Síndrome, tem um atraso de linguagem e neste sentido, Cichetti e Wagner (1990:269) referem que os instrumentos tradicionais têm muitos itens que requerem capacidades de linguagem pelo que alertam para a necessidade de ter cuidado na selecção de instrumentos de avaliação. Esta observação, sobre o uso de instrumentos de avaliação, é clarificada pelos autores uma vez que a aplicação de medidas do desenvolvimento representacional, na criança com deficiência, é particularmente importante porque a sua deficiente linguagem, muitas vezes, impede uma avaliação rigorosa do desenvolvimento cognitivo destas crianças.

Salientam a grande correspondência encontrada entre o jogo simbólico e o desenvolvimento cognitivo, o que identifica o jogo potencialmente como um método de linguagem livre para avaliar a capacidade cognitiva.

Numerosos investigadores consideram que através do jogo é possível efectuar uma avaliação da criança, sendo relevante o resultado da mesma.

Goldin-Meadow e Mylander (1984); Beeghly e Cicchetti (1987) citados por Cichetti e Wagner (1990:269), defendem que a avaliação do jogo pode fornecer uma grande compreensão das crianças que manifestem atrasos de linguagem ou incapacidades, no caso da criança surda Goldin-Meadow e Mylander (1984); ou no caso da criança com Síndrome de Down Beeghly e Cicchetti (1987).

Acrescentam ainda os autores, Cichetti e Wagner (1990:269), que uma cuidadosa avaliação do jogo, e da interacção pais - criança pode ajudar descobrir a natureza da manifestação de deficits linguísticos. Pode ajudar a responder a variadas questões como, até que ponto, são devidas a factores ambientais tais como, problemas originados pelos pais, e uma relação de vinculação insegura ou quer, elas são a função do discurso intrínseco ou deficiência de linguagem por si.

Na revisão da literatura, no que refere às oportunidades de jogo que são proporcionadas às crianças normais e às crianças com Síndrome de Down, são assinaladas algumas diferenças. No que concerne aos conteúdos de jogo, e aos padrões evolutivos, não se encontram diferenças significativas.

McConkey (1985) num trabalho/ estudo, não publicado, citado por Leitão (1994:116), afirma que: as oportunidades das crianças com Síndrome de Down brincarem com outras crianças são muito reduzidas. Há grande variabilidade dos comportamentos lúdicos dessas crianças, em função dos diferentes quadros sociais de jogo. Constata que o jogo simbólico ocorre raramente nas experiências interactivas com o pai, acontecendo com maior frequência fundamentalmente nas situações em que interage com a mãe ou com os irmãos.

Na relação com o pai e os irmãos, emergem privilegiadamente os comportamentos lúdicos, que envolvem actividades motoras globais, enquanto, os jogos solitários vêm mais associados a actividades lúdicas de tipo exploratório.

Síntese

Na primeira parte desta dissertação, procedemos ao enquadramento teórico do trabalho.

Sabendo no que concerne à área do desenvolvimento infantil, esta área foi alvo de várias investigações realizadas ao longo dos tempos. Os resultados obtidos estiveram na origem e na subsequente evolução dos programas de intervenção em idades pré-escolares. Era aceite que nestas idades os ganhos obtidos por uma intervenção eram promissores.

Relativamente às investigações efectuadas, alguns aspectos foram geradores de “acesa” discussão. Uma área, prende-se com conceitos e pressupostos debatidos pelos investigadores, “*Nature / Nurture*” ou seja, a discussão relativa à natureza predominantemente *genética ou ambiental* do desenvolvimento Humano. Sendo outra área, relativa à importância das *relações precoces* que a criança estabelece com o seu principal responsável (*Caregiver*) prestador de cuidados, que é regra geral a mãe. Na área do desenvolvimento infantil estes aspectos configuram-se como importantes e alvo de investigações várias entre outros autores, Ziegler (1990), Shonkoff e Meisels (1990) e Bailey e Wollery (1992). O resultante dessas investigações produziram efeitos geradores de mudança a nível da Psicologia do Desenvolvimento e conseqüentemente para a intervenção precoce.

O jogo ou Importância desenvolvimental da actividade lúdica.

Cripe, J. (1998), argumentando a importância do jogo, enunciou dez razões porque é considerado valioso, (adaptadas de Sawyers, J. K., & Rogers, C.S. (1988). *Helping young children develop through play: A practical guide for parents, caregivers, and teachers*. Washington, D. C.: National Association for the Education of Young Children.)

“O jogo fornece oportunidades de aprendizagem para a vida”

Constitui a oportunidade para a criança praticar novas capacidades, físicas, cognitivas, sociais, emocionais, e comunicação. Cripe (1998), dá o exemplo de os bebés aprenderem a virar as páginas de um livro sentindo a sequência da história. Neste sentido, defende que os livros se tornarão uma

fonte de divertimento ao longo da vida quando as crianças começarem a aprender acerca deles de uma maneira lúdica. Acrescenta ainda, um exemplo de aprendizagem de rimas, no jogo dos dedos, e canções como um passo inicial no mundo do ritmo e da música.

“ O jogo fornece prática para a mestria”

Oferece numerosas oportunidades para a criança agir nos objectos e experienciar acontecimentos. *“Each ball that is thrown, each pretend conversation on the phone, and each building that is built and Knocked down provides the practice to not only develop that skill but move onto the next. Knobs and buttons on a popup toy are pushed and pulled until mastered increasing fine motor skills, use of tools and Knowledge of the cause and the effect.”*

“O jogo unifica corpo e mente”

É considerada uma forma de aprendizagem activa que, pelas suas características, vai unificar a mente, o corpo e o espírito. Cripe (Op. Cit), refere que as crianças estão envolvidas, quando fazem rabiscos com as suas cores, quando se puxam a si próprias numa mota. No jogo, as crianças estão a integrar o que vêem, com o que ouvem, com o que sentem e com o que provam e cheiram.

“O jogo facilita conexões entre experiências”

Aponta no sentido de facilitar conexões entre experiências, é dito por Cripe (Op. Cit.) que através do jogo as crianças podem ver como novas experiências são associadas com aprendizagens prévias. *“Much of What we learn cannot be thought directly but must be synthesized together in our own Way Through our experiences. We all Know the feeling of “Ah-ah” When something finally clicks.”*

“ O jogo encoraja a criatividade”

“As they play, Como jogam, as crianças podem desenvolver uma atitude lúdica em direcção à criatividade imaginativa, o que contribui para ser

capaz de criar muitas ideias, novas maneiras de fazer as coisas e significados para resolver problemas”.

“ O jogo ensina a criança a como aprender”

O jogo possibilita à criança a aprender acerca da aprendizagem - através da curiosidade, exploração e *“a little be by accident!”* A atenção das crianças mantém-se enquanto estão interessadas, fazem tentativas com brinquedos até conseguirem algum objectivo, *“they delight in recognizing their own names for the first time. Children become interested in learning when they learn about play”* Cripe (Op. Cit.).

“ O jogo reduz o stress”

“Play reduces the tension that often comes with having to achieve or needing to learn. Children relax and are comfortable in play.” Cripe (Op. Cit.).

“O jogo aumenta a compreensão do mundo através doutras perspectivas”

No jogo com as outras crianças, experienciam situações diversas que lhes permitirão ir desenvolvendo capacidades para verem outros pontos de vista através da cooperação, ajuda, partilha e resolução de problemas. Evidencia-se também que elas desenvolvem comportamentos de liderança, de seguidores, e estas capacidades são necessárias para o futuro.

Ajudam as crianças a pensar no seu mundo social e traduzir-se em ganhos na compreensão delas próprias.

“ O jogo reduz o medo”

De uma forma especial, através do jogo socio-dramático, as crianças expressam e exteriorizam aspectos emocionais relacionadas com o dia a dia, como, o medo de certas situações.

“ O jogo facilita o sentido de si próprio ”

As crianças, no jogo e, pelo jogo, estão num processo de construção de si próprias. Assim, o jogo contribui para a construção das suas

identidades individuais e do seu conhecimento do mundo. Sempre que joga a criança toma decisões, faz escolhas quanto ao que jogar, como e com quem.

Estas razões enunciadas e, com que concordamos, expressa claramente a importância fundamental do jogo na vida da criança. A nossa preocupação central é relativa ao jogo da criança no Contexto Família, segundo as ideias das mães, consideramos que as atitudes da mãe podem ser entendidas como condicionantes das suas crianças/ filhos e no caso concreto do jogo.

Focamos a criança com síndrome de Down e a família enquanto contexto de desenvolvimento.

A Família é entendida como um importante contexto de desenvolvimento. Registaram-se mudanças a nível da Demografia da família como refere Bronfenbrenner contudo, as suas funções mantêm-se. A família pode ser considerada a pedra angular para o desenvolvimento da criança continuando a ser percebida como um agente de socialização.

A criança nasce e cresce no seio da sua família razão pela qual, vai ser enformada pelas suas ideias, crenças e atitudes. A família pode ser ou não potenciadora do desenvolvimento da criança. A forma como promoverem as transacções da criança com o meio poderá ser ou não facilitador do seu ulterior desenvolvimento. A "Mãe" é fundamental neste processo de relação, e as suas atitudes, são vistas como influenciadoras da criança em idades precoces. Actualmente entende-se que entre a mãe e a criança existe uma influência bidireccional, recíproca. No que concerne à actividade lúdica, ao jogo da criança salientaremos as atitudes da "Mãe" como condicionantes da actividade lúdica da criança.

Caracterizamos o modelo Transaccional de Desenvolvimento de Arnold Sameroff, salientando a importância das transacções efectuadas entre a criança e o meio, os sistemas regulatórios com os níveis cultural, familiar, e individual dos pais, estando estes ligados à existência de códigos que vão nortear as regulações efectuadas.

Relançamos aspectos sobre a Intervenção Precoce e a sua importância. Relativamente a crianças portadoras de deficiência, existiram aspectos evolutivos na conceptualização da deficiência, e a forma de a encarar foi-se transformando. As mudanças de perspectivas / paradigmas de segregação vieram dar lugar, nos anos recentes, a modelos de integração o que, consequentemente veio a traduzir-se em novas práticas.

A legislação nos Estados Unidos e Reino Unido foram o motor de mudanças operadas no âmbito específico da Educação Especial. A emergência do conceito de NEE torna-se um ponto de viragem. Novas formas de encarar a Educação e a Escola foram surgindo. Hoje, cada vez mais se pensa numa "Escola para Todos" tendo subjacente, uma perspectiva de Escola Inclusiva.

A Intervenção Precoce surge como uma preocupação de atendimento cada vez mais cedo às crianças portadoras de deficiência, *handicaps* ou limitações de forma a serem atenuados os seus *déficits* e levando à promoção do seu desenvolvimento. A Intervenção Precoce configura-se como a forma de intervenção mais adequada e eficaz. Na implementação destes programas, para as crianças a quem se destinam, obtêm-se os melhores resultados quando a participação da família é considerada, quando esta intervenção ocorre o mais cedo possível e com programas estruturados.

II PARTE -

O Estudo Exploratório

CAPÍTULO I -

Objectivos da Investigação

O que as “Mães” pensam sobre os seus filhos e, em concreto, sobre a actividade lúdica mereceu a nossa atenção.

O objectivo global que pretendemos atingir com este estudo, é tentar identificar e, compreender como se processa a actividade lúdica da criança com Síndrome de Down, no Contexto Família ou seja em casa, segundo as opiniões das “Mães”.

Assim, o presente estudo insere-se dentro desta temática e, pretende compreender de que forma as “Mães” percebem a actividade lúdica dos seus filhos e, a valorização que atribuem ao jogo.

A finalidade da investigação tem como objectivo conhecer as características do jogo de crianças com Síndrome de Down, no contexto familiar.

O objecto do presente estudo, são as opiniões das “Mães”, de crianças com Síndrome de Down, sobre a actividade lúdica dos seus filhos, em casa, as ideias e atitudes das mães acerca do jogo dos mesmos.

Descrever as actividades de jogo/ lúdicas de crianças com Síndrome de Down, com idades compreendidas entre os 34 e os 71 meses. Obter informação acerca, do envolvimento de vários membros da família e vizinhos, com a criança.

Pretende-se, saber quais as atitudes (o Universo Representacional) que as “Mães” têm sobre a actividade lúdica dos seus filhos. Quais as Atitudes das “Mães”, face ao jogo e brinquedos em geral e, os seus sentimentos acerca de brincar com a criança, em contraste com outros papéis de prestação de cuidados. Obter informação acerca da intencionalidade do jogo ou seja, se há alguma preocupação por parte das “Mães” quando brincam com a criança em situações do dia - a - dia, rotinas.

A Família, e sobretudo as “Mães”, são de uma extraordinária importância para o ulterior desenvolvimento da criança. As atitudes das “Mães”, as suas ideias, têm repercussões ao nível do desenvolvimento dos filhos podendo condicioná-los. Por essa razão, achamos pertinente saber

como é que as “Mães” vêem o jogo dos seus filhos bem como, as suas ideias relativamente à importância do jogo e brinquedos.

Pretendemos identificar e, compreender o fenómeno relativo ao jogo. Identificar e relacionar, as percepções das “Mães” sobre a actividade lúdica dos seus filhos (criança com Síndrome de Down). Tentaremos compreender: como se processa o jogo/actividade lúdica da criança no contexto casa; que tipo de actividade lúdica ocorre, com quem e, como o mesmo se processa. Vamos tentar compreender, as atitudes das mães face ao jogo e, se a valorização da actividade lúdica /jogo da criança, por parte das “mães” é positiva, e se ela existe.

Relativamente à operacionalização do estudo, no que concerne ao processo de selecção da Amostra, revelou-se algo complicado uma vez que primeiro, existiu a necessidade de identificarmos, crianças com síndrome de Down junto de várias instâncias, o que nos levou a constatar que muitas delas estão referenciadas em mais do que um “organismo”, segundo, a eliminação dessas referências duplicadas e, as características pretendidas limitaram a nossa acção. Assim, desde já, como uma das limitações do estudo, salientamos a fragilidade da amostra.

Num quadro de Intervenção Precoce, a família é valorizada e simultaneamente, a actividade lúdica, enquanto contexto e factor promotor do desenvolvimento da criança. As atitudes maternas, sobre a actividade lúdica, poderão dar uma nova perspectiva sobre esta temática pelo que, este estudo exploratório tem uma potencial importância a nível da Intervenção Precoce.

- O tempo dedicado a situações de jogo/ actividades lúdicas pelas mães das crianças com Síndrome de Down é maior que o tempo dedicado pelos pais.
- As mães de crianças com Síndrome de Down, uma vez que estão envolvidas em Programas de Intervenção Precoce, valorizam positivamente o jogo das crianças.
- As crianças com Síndrome de Down brincam pouco com outras crianças e vizinhos.
- Os critérios de selecção de brinquedos, por parte das mães pautam-se por serem de carácter educativo.

CAPÍTULO II -

Metodologia

CAPÍTULO II - Metodologia

1. Caracterização da Amostra

1.1. Processo e critérios de selecção da Amostra

Sendo claramente nosso objectivo debruçarmo-nos sobre as opiniões de mães com crianças com Síndrome de Down, foi necessário proceder a um levantamento de dados demográficos.

Neste processo, de recolha de dados, tivemos em conta as seguintes variáveis: idade, sexo da criança, posição da criança na fratria, nível educacional dos pais, profissão da mãe e do pai, e família intacta. Assim, neste estudo, quando nos reportarmos à família, ela deve ser entendida como, família nuclear, intacta ou seja, a família constituída por pais e filhos, sem a existência de separações ou divórcio.

Para tal, foi efectuado um levantamento de dados relativos a crianças com síndrome de Down junto de diversas Instituições como sejam, Direcção Regional de Educação do Norte e Equipas de Educação Especial, APPACDM, Centro de S. José, Fio de Ariana, Psico Rumo...existiu a necessidade de circunscrever este estudo, relativamente à zona do Porto (Distrito), e à idade das crianças, o que nos permitiu num momento posterior referenciar as mães.

1.2. Procedimentos de recolha de dados

São apresentados os procedimentos de recolha de dados, nas suas fases distintas.

1.2.1. Procedimentos de amostragem

A recolha de dados, foi efectuada por nós, em contexto de Intervenção Precoce ou infantários.

a) Estudo documental, levantamento de casos de crianças com síndrome de Down junto das diversas instituições referenciadas de 8 a 21 de Novembro. Um levantamento anterior, efectuado junto da Direcção Regional Educação do Norte (DREN), relativo a crianças com Necessidades Educativas Especiais em Programas de Intervenção Precoce. Um levantamento posterior junto das instituições.

b) Num primeiro momento: a recolha de dados sócio demográficos

- Um primeiro contacto, com as responsáveis das instituições no sentido de explicar os objectivos do estudo e pedir a colaboração de forma a, ser possível recolher dados sócio demográficos relativos a crianças com síndrome de Down, tendo em conta as variáveis:

- Ter deficiência - Síndrome de Down; idade da criança; sexo da criança; posição da criança na fratria; nível educacional dos pais; Profissão da mãe e do pai; Família intacta.

c) Um segundo contacto no sentido de, solicitar às responsáveis pelas instituições o contacto com as mães das crianças assinaladas, dentro dos parâmetros considerados (tendo em conta as variáveis) ou, obtenção dos seus endereços no sentido de lhes explicar, a existência do estudo, os seus objectivos, e de pedir a sua colaboração (Vidé Anexo nº1). Após a realização destes procedimentos, foi marcado junto das mães, que aceitaram fazer parte do estudo (colaborarem), um momento para efectuarmos uma entrevista. (Vidé Anexos nº2;3)

1.2.2. A Amostra

Os Participantes

A Amostra referente a este estudo foi intencional. Existiu um controle de variáveis, existência de patologia - Síndrome de Down, idade das crianças e existência de Família intacta (Família biparental, família sem separação ou divórcio).

Foi através dos processos de selecção da amostra de crianças com Síndrome de Down (um total de 21 crianças) que nos foi possível, chegar à nossa amostra, ou seja das suas respectivas mães.

A nossa amostra é assim constituída por 21 Famílias. A participação das mães é que "dão corpo" a este estudo, através da expressão das suas ideias acerca da actividade lúdica dos seus filhos. Por esta razão, procederemos a uma caracterização das Crianças e das suas Famílias.

1.2.2.1. As Crianças

As crianças com Síndrome de Down, constituintes da Amostra, que nos permitiram chegar à nossa Amostra das Mães, não serão referenciadas pelo nome, por questões éticas, deontológicas. Neste sentido, foi por nós efectuada uma codificação de cada criança, através da atribuição de um número (de 1 a 21), referindo-se o mesmo à respectiva mãe.

Deste modo começaremos por caracterizar as crianças, e posteriormente as famílias.

A nossa amostra é constituída por 21 crianças com Síndrome de Down. Assim, a distribuição das crianças quanto ao sexo, pode ser visto no gráfico seguinte.

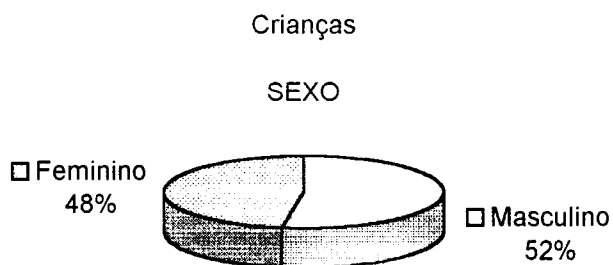


Gráfico n.º 1

Conforme se pode ver, são 52% (11) do sexo masculino e 48% (10) do sexo feminino.

No que diz respeito à variável idade esta, refere-se à idade cronológica. Assim, a amostra das crianças a nível de idade, situa-se num range dos 34 aos 71 meses, sendo a idade média de 51 meses.

Todas as crianças beneficiaram da Integração em Programas de Intervenção Precoce.

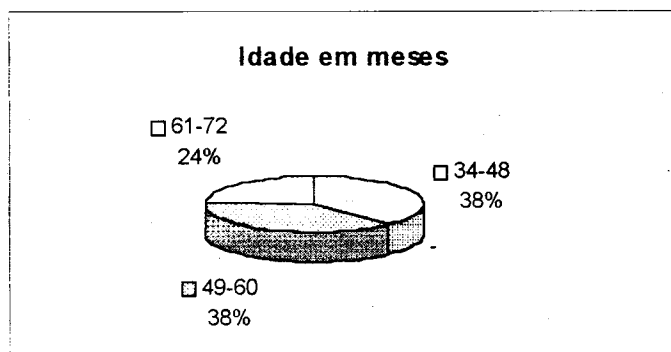


Gráfico n.º 2

1.2.2.2. As Mães

A amostra das mães, (das crianças com síndrome de Down, supra caracterizadas), é constituída por 21 mães, sendo respectivamente 48% mães, de crianças do sexo Feminino e, 52% mães, de crianças do sexo Masculino. A idade média das mães, é de 36 anos.

1.2.3. Características das Famílias

A fim de caracterizarmos a amostra, é importante referirmos os dados obtidos sobre a Família. Procedemos a essa caracterização reportando-nos ao Pai e à "Mãe" das crianças, quanto a idade, nível Educativo, nível profissional e, à posição da criança na fratria.

Deste modo, quanto à idade das mães, esta situa-se entre os 27 e os 49 anos, sendo a média de idade de 36 anos. Relativamente à idade dos pais, situa-se entre os 26 e os 51 anos e, a média de idade destes é de 38 anos.

Quanto à idade dos pais, (pai e mãe) agregamo-los em três grupos, de acordo com este facto, a sua distribuição poderá ser vista no quadro seguinte.

IDADE	26-30 ANOS	31-40 ANOS	41-51 ANOS	TOTAL
"Mãe"	4	15	2	21
Pai	2	13	6	21
Total	6	28	8	42

Quadro n º 1

Conforme observamos no quadro anterior, é de salientar que a maior parte dos pais (Pai e "Mãe") têm idades compreendidas entre os trinta e um, e os quarenta anos, sendo constituído este grupo por, 15 mães e, 13 pais.

1.2.3.1. Nível Educativo e Profissional

No que concerne, ao nível Educativo dos pais, antes de o passarmos a apresentar, impõe-se que clarifiquemos o mesmo. Assim, por nível Educativo, entendemos o grau e nível de escolaridade, ou seja “ano de escolaridade” frequentado ou a formação frequentada. A fim de procedermos a uma posterior análise e tratamento dos dados, utilizaremos a Escala de Warner para codificar esse nível. Essa formação, nível de escolaridade será assim, codificada numa escala de 1 a 5, de acordo com os itens da Escala de Warner, adaptada para Portugal. (Vidé Anexo n ° 5)

Deste modo procederemos a uma caracterização dos pais, quanto ao nível educativo, assim, 28,5 % das mães (6) possuem uma Licenciatura, 28,5 % (6) têm a 4ª classe, e 43 % (9) das mães têm mais do que a 4ª classe (2º Ciclo, 9º ano, 11º, 12º ano).

Quanto ao nível educativo dos pais, 24% dos Pais (5) têm uma Licenciatura, 38% (8) têm a 4ª Classe, e 38% (8) têm mais do que a 4ª Classe.

Por nível Profissional, entendemos a profissão desempenhada, no caso específico a profissão da mãe e do pai, embora a profissão da Mãe assuma para nós maior importância. Estas profissões, foram codificadas numa escala de 1 a 5 de acordo com a Escala de Warner, adaptada para Portugal.

Assim, 38% das Mães (8) são Domésticas e 62% (13) exercem uma profissão.

1.2.3.2. Composição da Fratria

A composição da fratria, varia entre filhos únicos até quatro filhos. O número de filhos, varia de um filho até a um máximo de cinco filhos.

Quanto à posição da criança na família, se é o primeiro, ou o segundo...filho do casal, e a posição ocupada na fratria, situa-se da seguinte forma:

33 %, (7) ocupam o 1º lugar na fratria

Destes, (3) não têm irmãos, são filhos únicos do casal.

e (4) são o primeiro, de dois filhos do casal.

43 %, (9) ocupam o 2º lugar na fratria

(7) o segundo, de dois filhos

(2) o segundo, de três filhos

19 %, (4) ocupam o 3º lugar na fratria, sendo o terceiro filho de três

5 %, (1) ocupa o 4º lugar na fratria, o quarto filho de quatro do casal.

De forma a ser mais elucidativo poderemos ver a distribuição das crianças no que respeita simultaneamente, ao sexo e quanto à posição ocupada na fratria, no quadro a seguir apresentado.

POSIÇÃO FRATRIA-->	1º FILHO	2º FILHO	3º FILHO	4º FILHO	TOTAL
Sexo Feminino	3	5	2	0	10
Sexo Masculino	4	4	2	1	11
Total	7 (33%)	9 (43%)	4 (19%)	1 (5%)	21 (100%)

Quadro n º 2

Neste estudo, as variáveis, idade, sexo da criança e fratria funcionaram com variáveis critério. A variável idade é referida relativamente a idade cronológica.

2. Os instrumentos

2.1.O inquérito por entrevista

A técnica utilizada no processo de recolha de dados foi o inquérito pelo que, passaremos a abordar este tipo de técnica.

O método foi a entrevista, por isso nos centraremos nesta.

- O Inquérito

O inquérito, tem como objectivo principal, o progresso e a análise do conhecimento, podendo deste modo servir para a intervenção, acção prática sobre a realidade social existente.

Se nos reportarmos à sua própria designação ela sugere inequivocamente que fundamentalmente este tipo de técnica se apoia numa série de perguntas elaboradas e dirigidas a um grupo de indivíduos inquiridos sobre as mais variadas temáticas. Este tipo de técnica é utilizada por várias Ciências Sociais e Humanas. O inquérito, pode traduzir-se na forma de questionário (com perguntas abertas; fechadas; misto) e, por entrevista, qualquer um destes se pode subdividir consoante a forma que assume.

Admite-se que o inquérito continua a ser uma técnica profícua na exploração dos variados fenómenos, desta forma por seu intermédio é possível perspectivar ligações e interrelações antes insuspeitadas.

É igualmente uma das forma de acesso às racionalizações que os sujeitos fazem das suas escolhas e das suas práticas.

O inquérito proporciona-nos a possibilidade de nos oferecer agregados de informação, leva a que o investigador deve preceder e suceder a realização dele de uma cuidada pesquisa do tipo qualitativo...

O trabalho empírico, o trabalho no terreno em termos de aplicação do inquérito implica necessariamente uma interacção inquiridor-Inquérito-Inquirido.

- O inquérito por entrevista

A entrevista é um dos métodos de recolha de dados. Consiste no estabelecimento e na manutenção de uma relação face a face, entrevistador-entrevistado. Implica simultaneamente uma situação dinâmica e uma interacção verbal. A entrevista pode ser individual ou de grupo.

Existem vários tipos de entrevista:

A entrevista estruturada ou padronizada; A entrevista despadronizada ou não estruturada apresentando esta segundo Ander-Egg (1978:110), três modalidades, a entrevista focalizada, a entrevista clínica, a entrevista não dirigida; A entrevista por painel.

Cada uma delas, obedece a características específicas e próprias mas não valerá a pena aprofundarmos os diferentes tipos de entrevista, nós iremos assim centrar-nos no primeiro tipo ou seja a entrevista estruturada.

1 - A entrevista estruturada ou padronizada

É aquele tipo de entrevista que assume a forma de um interrogatório no qual as perguntas são colocadas sempre com a mesma ordem e são formuladas sempre com os mesmos termos. Este tipo de entrevista, é efectuada preferencialmente com pessoas/ sujeitos seleccionados e de acordo com a existência de um plano.

Realiza-se assim tendo subjacente, como base um formulário (protocolo) previamente preparado e normalizado. Este formulário não é senão um roteiro ou guião da entrevista que vai orientar-nos no sentido de centrar a entrevista unicamente nos dados que queremos colher. Estes factos vão permitir assim "que todas as respostas sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, em que as diferenças devem reflectir

diferenças entre os respondentes e não diferenças nas perguntas” (Lodi, 1974 : 16. In Lakatos. 1982 : 71).

Sendo a entrevista uma técnica de recolha de dados, ela oferece várias vantagens e limitações, passaremos a enunciar algumas delas.

Vantagens: este tipo de técnica é passível de ser utilizada com todos os segmentos da população, quer com analfabetos ou alfabetizados

Fornece uma amostragem muito melhor da população geral. O entrevistado não precisa saber ler ou escrever.

Existe uma maior flexibilidade podendo o entrevistador repetir ou esclarecer as perguntas, formular de maneira diferente, especificar algum significado como garantia de estar a ser compreendido.

Esta técnica oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas.

Dá igualmente oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes ou significativos.

Fornece a possibilidade de conseguir informações mais precisas podendo ser comprovadas de imediato as discordâncias.

Permite que os dados sejam quantificados e submetidos a tratamento estatístico.

2.1.1. Os inventários de Atitudes

Neste estudo exploratório, consideramos importante tentar conhecer o Universo Representacional - as atitudes - das “mães” relativamente ao jogo dos seus filhos. Assim, abordarmos, na primeira parte deste estudo, a noção de atitude. A exploração das atitudes maternas face à actividade lúdica da criança com Síndrome de Down, remete-nos para a recolha de dados, através de inventários ou escalas.(Vidé Anexo nº4)

B) A segunda parte da entrevista

Inventário/escala de atitudes - jogo e brinquedos

É constituída por um inventário de atitudes das mães face ao jogo e brinquedos em geral.

Neste inventário as mães, face a afirmações sobre o jogo e os brinquedos em geral, numa escala de 1 a 5 pontos (de discordo totalmente a concordo totalmente) posicionam-se de acordo com as suas ideias relativamente às afirmações enunciadas, indicando o seu grau de concordância sobre as frases apresentadas.

Sendo, em termos do inventário, correspondente a (1), Discordo totalmente, a (2), Discordo, a (3), não tenho a certeza, a (4), Concorde, sendo o (5), correspondente a Concorde totalmente.

São apresentadas 15 afirmações/ frases às mães, para indicarem o seu grau de concordância com as mesmas. Destas cinco, são sobre o jogo em geral, cinco sobre o papel dos brinquedos e, cinco sobre as percepções do jogo da criança.

2.2.1. Descrição do Processo de Recolha de Dados

A Entrevista

Os dados foram recolhidos como já referimos através de uma entrevista conduzida junto das mães das crianças com síndrome de Down. Entrevista esta, face a face, estruturada e com perguntas abertas e fechadas.

Antes da administração do inquérito por entrevista, com o protocolo da mesma, foi conduzido um estudo piloto junto de quatro mães para obter informação sobre a sua adequabilidade, quanto à formulação das perguntas e, à compreensão das mesmas. Este procedimento, levou a reformular algumas questões.

Em virtude da manifesta dificuldade de conciliar tempos e disponibilidade para a realização da entrevista, umas ocorreram no centro de S. José, numa sala que simpaticamente nos disponibilizaram para o efeito. Outras, devido às famílias serem oriundas de zonas fora do Porto, ou por outros motivos inerentes às mães, realizaram-se nas respectivas residências.

Primeiro apresentamo-nos à mãe, explicamos a investigação em curso e os objectivos da mesma. Após obter o seu consentimento, foi explicado que ninguém mais veria o resultado da nossa entrevista, sendo esta utilizada para fins do estudo. Seguidamente prosseguimos com a entrevista, começando por efectuar as perguntas segundo o nosso protocolo.

De acordo com vários autores, as respostas efectuadas pelo respondente, foram registadas na sua presença.

Quanto à segunda parte da entrevista, o inventário de atitudes, as respostas foram registadas pelas próprias.

As mães que acederam a participar no estudo foram afáveis, respondendo atentamente às perguntas elaboradas para o efeito.

No entanto, existiram dificuldades e limitações:

- Existiram dificuldades no processo de selecção da Amostra.
- Recolhemos dados demográficos, de crianças com Síndrome de Down, algumas das quais com apoios em vários gabinetes e centros o que, dificultou o processo de selecção da amostra.

- Tendo em conta as variáveis: família intacta (Família biparental, sem ocorrência de separações ou divórcio), idade da criança. - O estudo, envolveu muito tempo para a sua concretização. Foi um processo moroso. Deslocações a vários locais, do Distrito do Porto, o que levou a conciliar tempos, de acordo com a disponibilidade...das mães para a realização do estudo.

2.2.2. Procedimentos de análise de dados

Procedemos à análise das respostas das mães, lançando-as numa grelha, posteriormente foram categorizadas e lançadas no computador numa folha de cálculo (Microsoft excel Worksheet). Depois dos dados inseridos no computador, efectuamos o seu tratamento estatístico.

Assim, procedemos ao tratamento dos dados obtidos, lançando-os em quadros e grelhas, dados quantitativos e qualitativos. Após este procedimento, foi efectuada uma análise estatística e uma análise qualitativa dos dados recolhidos, para posterior análise e discussão dos mesmos.

Assim, através de questões da entrevista é possível obter frequências dos comportamentos de jogo, médias, percentagens.

Procedeu-se a Análise de conteúdo de respostas às perguntas abertas da entrevista, posteriormente agregadas e codificadas.

CAPÍTULO III -

Apresentação dos Resultados

CAPÍTULO III - Apresentação dos Resultados

1. Nota Introdutória

Neste capítulo serão apresentados os resultados relativos à amostra que foi objecto de caracterização no capítulo anterior. A recolha de dados foi efectuada por meio de entrevista conduzida junto das mães, de acordo com o procedimento anteriormente descrito.

A entrevista, para além das vantagens aduzidas, apresenta limitações: pode existir dificuldade de expressão e comunicação de ambas as partes, entrevistador e entrevistado. Tem a ver com a disposição do entrevistado em dar as informações que são necessárias. Pode levar à retenção de alguns dados importantes, com receio da sua identidade ser revelada. Há pequeno grau de controle sobre uma situação de recolha de dados. Ocupa muito tempo e é difícil de ser realizada. No entanto, procuramos obviar estas limitações, e consideramos ter obtido sucesso.

Os resultados obtidos foram objecto de codificação, tratamento estatístico, e análise, no âmbito dos objectivos iniciais conducentes à sua posterior análise e discussão.

2- Apresentação dos resultados

1ª Parte - questões da entrevista

Do tratamento dos dados recolhidos, nas entrevistas às mães sobre a opinião destas sobre o jogo dos seus filhos, constatamos e destacamos que:

95% das mães referiram ser os parceiros mais frequentes de jogo da criança, salientando que brincam todos os dias com os filhos, e 5% das mães só brinca com a criança ao fim de semana.

Segundo as "mães", a frequência de situações de brincadeira da criança com o pai: 48% só brinca com a criança ao fim de semana.

Destes, a altura do dia em que brincam com a criança situa-se preferencialmente: 10% de manhã, 29% à tarde, 19% às refeições, 76% à noite, e 24% ao deitar.

- Quantos às situações de brincadeira com os irmãos, (3 das crianças não têm irmãos) as mães referiram que estas ocorrem: 67% todos os dias, 14% fá-lo várias vezes ao dia, e 5% ao fim de semana.

- Quanto à frequência de situações de brincadeira com outros familiares: 24% brinca todos os dias, 33% aos fins de semana, e 19% ocasionalmente. De salientar que, só acontece esta situação de "brincar" com amigos, em 5% das crianças todos os dias, em 10% ocasionalmente, e 10% nunca o faz.

Como poderemos ver no quadro que apresentaremos a seguir, está sintetizada a frequência de situações de jogo com a criança, e os parceiros mais frequentes.

Frequência	"Mãe"	Pai	Irmãos	Avós	Família	Amigos	Vizinhos
Todos Os dias	95%	38%	67%	24%	24%	5%	0
Várias vz Ao dia	19%	0	14%	5%	0	0	0
Fim Semana	5% 5%	48%	5%	14%	33%	0	0
Ocasional Mente	0	0	0	0	19%	10%	29%
Nunca	0	0	0	14%	0	10%	71%

Quadro n ° 3

Deste modo, 95 % das mães indica como parceira mais frequente de jogo da criança, brinca diariamente. 67 % vistos como parceiros mais frequentes de jogo os irmãos, brincam todos os dias.

A frequência de jogo com vizinhos ocorre ocasionalmente ou é nula. 71 % indicou que o seu filho ou filha nunca brinca com vizinhos.

- Com quem e em que momentos do dia costuma ocorrer a situação de brincar ou jogar com a criança?

As percepções das mães, relativamente à altura do dia mais propício para a brincadeira, e aos parceiros mais frequentes de jogo, "Mãe", pai e irmãos, encontram-se os resultados sintetizados como podemos ver, no quadro que a seguir se apresenta.

Parceiros mais frequentes

Quem/ Quando	"Mãe"	Pai	Irmãos
Ao levantar	19%	0	0
De manhã	19%	10%	
à tarde	33%	29%	48%
Às refeições	33%	19%	10%
à noite	52%	76%	29%
Ao deitar	71%	24%	5%

Quadro nº 4

De salientar a maior frequência de jogo, ocorre com a "Mãe", 52% à noite, e 71% ao deitar. Com o pai, 76% à noite, e com os irmãos 48%, de tarde.

3-As brincadeiras/ jogos das crianças mais frequentes, da criança sozinha, com a mãe, com o pai, com os irmãos, com familiares ou parentes, com amigos e vizinhos, serão apresentadas no quadro seguinte.

	A Criança Sozinha	Com A "Mãe"	Com O Pai	Com Os Irmãos	Com os Parentes	Com Amigos/ Vizinhos
Cambalhota /quedas/ lutas/rolar	-	5%	24%	10%	5%	-
Futebol	29%	14%	71%	43%	24%	5%
Corridas/ Caçadinhas	-	-	52%	24%	14%	-
Ver Televisão	76%	14%	5%	24%	10%	-
Barulhos/ bater/músic/ cantar	43%	43%	14%	19%	14%	-
faz de conta	71%	57%	24%	24%	33%	5%
olhar para livros.riscar /desenhos	48%	57%	19%	14%	5 %	-
legos. encaixes. puzzel. jogo	29%	71%	10%	10%	-	5%
andar. passear.	-	19%	38%	5%	10%	-
Outros	43%	19%	14%	5%	10%	-

Quadro n º 5

Salientamos que a criança com Síndrome de Down, sozinha, se dedica maioritariamente: 76 % a ver televisão, 71 % ao "faz de conta", 48 % "com livros, riscar / desenhos".

Com a "Mãe", 71 % "com legos, encaixes, puzzel, jogos", 57 % ao "faz de conta", e 57 % "com livros, riscar / desenhos".

Com o pai, (o padrão de jogo deste difere do da "Mãe"), 71 % Futebol/ bola, 52 % "corridas / caçadinhas."

Com os irmãos, há uma distribuição de situações lúdicas, destacando-se 43% em "futebol/ bola".

Com outros familiares, brincam 33 % ao "faz de conta" e 24 % "futebol/ bola.

4 - Quando questionadas relativamente à existência de brinquedos, se o filho/a tem brinquedos 100% das mães respondeu que sim.

4.1. 86% das respondentes disse que há alguma coisa que o filho goste de brincar e que não é realmente um brinquedo enquanto 14% disse que não.

Das mães que responderam afirmativamente à questão enunciada, referiram: tachos, panelas, taparweres, talheres, portas, vassouras, molas, comandos da TV, vídeo, telefone, aspirador, revistas/jornais

Há alguma coisa com que o seu filho goste de brincar que não seja realmente um brinquedo?

1- -----

2- "Gosta de mexer e abrir o forno do fogão"

"revistas, jornais e lenços de mão"

3- "Comandos de TV, vídeo, tachos de cozinha, molas de roupa

"jornais" (faz de conta que lê como o pai)

4- "Talheres, bate com eles nas mesas"

"brincar com a vassoura, (faz de mota)"

5- "Talheres, Taparweres e panelas (faz de conta que são tambores)

Para fazer barulho, música"

6- "Telefone (faz de conta que liga para a avó e que conversa com ela)

- 7- " Molas de roupa ; colheres (faz de conta que está a comer)
- 8- " O aspirador (faz de conta que o aspirador é um cavalo, e o barulho que ele faz)
- 9- "Abrir e fechar portas, brincar com talheres, tachos, bater testos uns nos outros (fazer barulhos à procura de sons)"
- 10- " Telefone, atirar coisas para o chão, colheres e panelas (faz de conta que faz a papa)"
- 11- "Bater com os testos das panelas (fazer barulho, música); com a vassoura"
- 12- "Bater em panelas, fazer barulhos , fazer baterias"
- 13- -----
- 14- -----
- 15- "Talheres, para fazer barulhos, um sofá/colchão, faz de conta que é um tapete voador"
- 16- "Tachos, taparweres, vassouras (brinca ao faz de conta, imita a mãe)
- 17- "Bate portas, andar descalça e bater com os pés no chão, (fazer barulhos)"
- 18- "Mexer nas chaves, fechos, gavetas, (tira roupa para se entreter)"
- 19- "Taparweres, panelas, testos e bater noutros para fazer barulho, música, pôr e tirar coisas dos armários"
- 20- "Vassoura, tanque (Fazer que varre e que lava)
- 21- "Pano de pó, gosta de limpar, transformar qualquer coisa num microfone ex: chinelo"

4.2. A ideia das mães, quanto à importância do "brinquedo" para o seu filho/a, é assinalada da seguinte forma: 71% das mães considera como muito importante, 19% refere importante, enquanto para 10% das mães, é pouco importante.

4.3. Relativamente ao facto de costumar comprar brinquedos para o seu filho, 10% das mães diz que não o faz e 90% diz que sim.

Destas últimas, relativamente ao tipo de brinquedos que compra, 100% refere jogos didácticos/educativos (encaixes, puzzles...), quanto a outros tipo de brinquedos são ainda referidos por algumas mães, os carros, as bonecas.

4.4. 100% das mães refere que as crianças têm lugar para a criança guardar os brinquedos.

- A opinião das mães quanto à importância do brinquedo para a criança, é a seguinte:

- 1- "Para o desenvolvimento psíquico e motor (dependendo do brinquedo)"
- 2- " Para ocupar o tempo" "fingir com os objectos, imitação o caso da viola" "Divertir com diferentes materiais"
- 3- "Fundamental para o desenvolvimento global" "Componente lúdica que também é importante"
- 4- "Explora o brinquedo e permite-lhe aprender" "Entretém-se" "servem para as crianças desenvolver"
- 5- "Com o brinquedo é mais fácil entreter" "ajuda muito a criança a desenvolver e a aprender"
- 6- "Tanto para o desenvolvimento motor como psíquico" "É muito importante para a criança"
- 7- "A melhor coisa" "aprendem muito" " Começam a distinguir e a associar ao real" " Óptimo para o desenvolvimento, torna-se muito activo, estas crianças são muito dispersas"
- 8- "Forma de aprender, o brinquedo é muito importante" "Estarem ocupados" "e para a aprender"
- 9- "Desenvolve a capacidade dele, o intelecto" "desenvolve-o" Aprende" "Entretém-se muito"
- 10- "Desenvolve a criança, lateralidade, cor"
- 11- "Entreterem-se" "Começarem a falar" "a desenvolver"
- 12- "Distrai a criança" " ao mesmo tempo para analisar e compreender as coisas normais"
- 13- "Para ajudar a trabalhar algum aspecto de jogo (encaixes, puzzles)" "estimular"
- 14- "Importância Pedagógica" "aspecto lúdico" "aspecto recreativo"
- 15- "Para o desenvolvimento Psicológico" " Pela parte lúdica em geral"
- 16- "Estimula a crescer" "aprende" Passar melhor o tempo (é necessário ter alguém que a ajude a brincar"
- 17- "para o desenvolvimento" " para se entreter" "ajudam muito e ensinam" "Podemos ensinar através do brinquedo"
- 18- "Distracção" "aprender" "desenvolver"
- 19- " Para se entreterem"
- 20- "Para aprender" "ex livros de animais são instrutivos para aprenderem."
- 21- "Importante para o jogo faz de conta" " Meios para se exprimirem" " inventarem coisas"
(mais importante o que eles fazem com eles do que o brinquedo em si)

4.5. Quanto ao filho/a ter uma actividade de jogo ou brincadeira favorita, 5% das mães diz que não tem, e 95% que sim. Destas últimas, referiram a actividade de jogo favorita do filho/a desde: Corridas, Música, Natação, Jogar à bola/ Futebol, Andar de bicicleta, Brincar com bonecas.

O seu filho tem alguma actividade de jogo/ brincadeira favorita?

- 1- "Brincar com Legos, (faz construções e aprende a separar as cores)" "Cantar" "piscina"
 - 2- "Folhear revistas, jornais" " escrever/riscos"
 - 3- "jogar à bola" "natação" "música"
 - 4- "jogar à bola" "ver livros (passou a ser quase um vício)"
 - 5- "Pintar, usar lápis de cor" "fazer riscos"
 - 6- "jogar às escondidas" "cantar, (fundamentalmente o Parabéns a você)"
 - 7- "Fazer que lê livros" "escrever"
 - 8- "Fazer riscos" " Fazer que lê e vê as figuras"
 - 9- "jogos de argolas" "encaixes"
 - 10- " Um boneco, funciona como chupeta" " carros" "jogar à bola"
 - 11- "Ver televisão" "ouvir música"
 - 12- " Música, tanto ouvir como fazer barulhos" "dançar, gestos"
 - 13- " Brincar com bonecas" "desenhos" "dominó"
 - 14- -----
 - 15- "Jogar à bola" "ver cassetes de vídeo" (embora tenha pouco tempo de concentração)
 - 16- "Cantar" (desde pequenina, fixa muito bem)
 - 17- "ver filmes de vídeo, histórias"
 - 18- " jogar à bola e ao balão (com o avô)"
 - 19- "Jogar à bola (com o pai)" "passear" "correr (atrás de crianças)" "ouvir música"
"Televisão"
 - 20- "legos" " jogar à bola"
 - 21- "Piscina" "andar de escorrega"
-

5- Quando questionadas as mães sobre, se costuma brincar com o filho/a durante o banho.

86% das mães respondeu que sim, e 14 % das mães respondeu às vezes.

Relativamente à importância atribuída por estas à questão colocada, 81% acha que é muito importante, 14 % acha importante e 5 % acha pouco importante.

6- Questionadas as mães sobre se costuma brincar com o filho/a na situação de vestir, 76 % referiu que sim, e 24 % admitiu fazê-lo às vezes.

Quanto à sua importância, para 67 % das mães é muito importante, para 33 % é importante.

7- As oportunidades lúdicas desenvolvidas em situações de rotina Diária - As mães responderam que têm alguma intenção com as actividades lúdicas desenvolvidas com a criança no dia a dia (rotinas), banho, do vestir, do alimentar.

Salienta-se que 100% das mães referem como intenção global, “ensinar” alguma coisa à criança, destacando-se:

“Para se relacionarem melhor.”

“Para o desenvolvimento da criança”.

“Para ensinarem algumas coisas importantes para o seu futuro”.

“Forma de eles aprenderem melhor”.

As actividades lúdicas desenvolvidas com a criança nas situações do dia a dia (rotinas) têm alguma intenção?

- 1- "Para **ensinar**" - "na brincadeira as crianças aprendem mais facilmente"
- 2- "Tenta **ensinar**" - "dando-lhe referências para identificar melhor" " É uma situação de aprendizagem" " relação- situação de proximidade mãe/filho" "para brincar um pouco"
- 3- "**Ensinar**- "estimular a autonomia" " desenvolver a criança"
- 4- " **Ensinar**- " (tem muita intenção) passa por mim, ensinei-o a comer, a usar o talher, a vestir, tudo na brincadeira" " quero ensiná-lo nestas situações para ele aprender para o futuro" " até a saber como comportar-se"
- 5- "**Ensinar**- " para ajudar o meu filho a desenvolver" " ele aprende coisas importantes para o dia a dia" " fica com muita atenção, parece que está distraído mas, aprende coisas"
- 6- "**Ensinar**- "para que ele aprenda estas coisas e para que seja autónomo" " ensinar coisas nestas situações a brincar é mais divertido"
- 7- " **Ensinar**- "intenção de o tornar autónomo" "mais independente possível, o tornar-se um homenzinho para um dia ter um trabalho , uma ocupação"
- 8- " **Ensinar**- "Alguma coisa" "ajuda a pôr a mesa" "vai falando, fazendo movimentos, e aprende o lugar das coisas" "no banho brinca ao faz de conta"
- 9- "**Ensinar**- " brincar com ele nestas situações "para se desenvolver" e "fazer sozinho"
- 10- "**Ensinar**- "coisas a brincar, tem o cuidado de falar para o ajudar a identificar (ex: o que está a comer)
- 11- "**Ensinar**- " Brincar com ele" "dar-lhe carinhos" "ensiná-lo a falar e a fazer coisas"
- 12- "**Ensinar**- "Prepará-la para mais tarde ela se defender sozinha, sem depender de ninguém" Autonomia
- 13- "**Ensinar**- "ajudar a aceitar a tarefa" "para o desenvolvimento"
- 14- "**Ensinar**- "Aprende conhecimentos" " regras sociais e de conduta"
- 15- "**Ensinar**- " "Tendo um fim didáctico" "fazer coisas, a falar" "Identificar objectos, partes do corpo" "aproveitar situações de aprendizagem"
- 16- "**Ensinar**- "A comportar-se (ex: à mesa, se for a qualquer sítio, porta-se bem)" " no vestir, aprende o gosto pela apresentação/ vê-se ao espelho para ter outra postura"
- 17- "**Ensinar**- "Tirar partido destas situações lúdicas-para ensinar coisas"
- 18- "**Ensinar**" - "Para o desenvolvimento dela, se adapta bem, faz como as outras crianças"
- 19- "**Ensinar**- "Porque gosto de brincar com ela" "por prazer"
- 20- "**Ensinar**- "Quanto mais brincam, mais se incentivam" "incentivar" " ganhar gosto por fazer sozinha" Autonomia "relação que vão desenvolvendo mãe-filha"
- 21- "**Ensinar**" - "Brincar em si" "para ela aprender coisas" "fazer as coisas com mais rapidez"

8- Relativamente a achar a actividade lúdica/ jogo importante para o seu filho, 100% das mães acharam muito importante.

Agregadas as respostas das mães, o jogo da criança é importante para:

“o desenvolvimento da criança”.

“estar ocupada e entretida” “ obter prazer.”

“a aprendizagem”.

2ª Parte - inventário: em relação ao jogo e aos brinquedos em geral

Numa escala de cinco pontos de discordo totalmente a concordo totalmente, correspondente a (1), Discordo totalmente, a (2), Discordo, a (3), não tenho a certeza, a (4), Concordo, o (5), a Concordo totalmente.

1- “O jogo é muito importante para a criança”.

5% das mães manifestou que concorda e 95% que concorda totalmente.

2- “As mães deviam ter tempo para brincar com os seus filhos”.

100% das mães manifestou que concorda totalmente.

3- “Eu certifico-me que o meu filho tem alguma coisa com que brincar quando eu estou ocupada”

5% das mães discorda totalmente, 5% discorda, 29% concorda e 62% concorda totalmente.

4- “Eu sei quais são os brinquedos mais adequados para a minha criança filho/a.”

10% das mães discorda, 10% não tem a certeza, 19% concorda e 62% concorda totalmente.

5- “É melhor para a criança ter muitos brinquedos”

10% das mães discordam totalmente, 48 % discorda , 29 % não tem a certeza, 5% concorda e 11 % concorda totalmente.

6- “Os brinquedos mais caros são os melhores para a criança.”

76 % das mães discordam totalmente, 14 % discorda, 5 % não tem a certeza, 5 % concorda.

7- “A minha criança diverte-se mais a brincar/jogar com outras crianças do que só com brinquedos.”

5% das mães discordam totalmente, 10 % discorda , 24 % não tem a certeza, 33 % concorda e 29 % concorda totalmente.

8- “Sou a favor da minha criança brincar com outras crianças na vizinhança.”

5% das mães discordam totalmente, 14 % discorda, 5 % não tem a certeza, 29% concorda e 48 % concorda totalmente.

9- “Sou a favor da criança brincar fora de casa.”

14 % das mães discordam totalmente, 19 % discorda, 0% não tem a certeza, 38 % concorda e 29 % concorda totalmente.

10- “É perigoso deixar o meu filho/minha filha brincar fora de casa.”

5% das mães discordam totalmente, 29 % discorda, 10 % não tem a certeza, 24 % concorda e 33 % concorda totalmente.

11- "O jogo da criança é repetitivo."

19 % discorda, 10 % não tem a certeza, 33% concorda e 38% concorda totalmente.

12 - "O jogo da criança é criativo."

5 % das mães discorda, 5 % não tem a certeza, 52 % concorda e 38 % concorda totalmente.

13- "A criança aborrece-se facilmente quando brincamos juntas."

76 % das mães discordam totalmente, 19 % discorda e 5 % concorda.

14- "Quando brinca só a criança parece mais divertida."

48% das mães discordam totalmente, 29 % discorda , 10 % não tem a certeza, 10% concorda e 5 % concorda totalmente.

15- "Quando brincamos a criança surpreende-me."

57 % das mães concorda e 43 % concorda totalmente

CAPÍTULO IV -

Análise e Discussão dos Resultados

CAPÍTULO IV - Análise e Discussão dos Resultados

1- Análise e Discussão dos resultados

No capítulo anterior foi efectuada a apresentação dos resultados obtidos no nosso estudo, da Investigação conduzida junto das mães de crianças com síndrome de Down, sobre o jogo dos seus filhos.

Há um interesse crescente sobre a actividade lúdica da criança como importante para o seu desenvolvimento e como promotor do mesmo. No quadro de Intervenção Precoce, o jogo é de valorizar, e a família assume um papel relevante a nível dessa intervenção. Considera-se que a interacção é fundamental para o desenvolvimento da criança, e é no quadro familiar que se processam as primeiras interacções e aprendizagens. É assim, a família entendida como contexto e motor de desenvolvimento da criança, nesse contexto relacional, a actividade lúdica adquire um potencial interesse. Na interacção familiar, a "Mãe" tem um papel preponderante a nível do desenvolvimento da criança, sendo a principal prestadora de cuidados. A díade "Mãe"-criança é inevitavelmente encarada como a relação mais precoce que é estabelecida daí que, a forma como a mesma se processa, tem repercussões na vida da criança. Há evidências da importância das "mães" brincarem com os filhos, neste sentido o que as "Mães" pensam sobre a actividade lúdica mereceu a nossa atenção.

Pretende-se, perceber as ideias das mães sobre a actividade lúdica da criança com Síndrome de Down, com idades compreendidas entre os 34 e os 71 meses. Obter informação acerca, do envolvimento de vários membros da família e vizinhos, com a criança.

Compreender as atitudes maternas, face ao jogo e brinquedos em geral e, os seus sentimentos acerca de brincar com a criança, em contraste com outros papéis de prestação de cuidados. Obter informação acerca da intencionalidade do jogo ou seja, se há alguma preocupação por parte das "Mães" quando brincam com a criança em situações do dia - a - dia, rotinas.

Dos dados recolhidos nesta investigação, as mães valorizam o jogo dos seus filhos, o que está de acordo com a literatura.

Dos dados do nosso estudo 95% das mães, brincam todos os dias com os seus filhos, 5% brinca apenas ao fim de semana. Este é sem dúvida um resultado importante, o qual poderá estar relacionado com o facto destas crianças com Síndrome de Down, estarem integradas em Programas de Intervenção Precoce.

Consideramos que isto é conducente a mães mais atentas à mudança. As Mães encontram-se sensibilizadas para o jogo das crianças, e para o seu consequente desenvolvimento. Nos programas de intervenção Precoce, são orientadas no sentido de procederem a uma maior estimulação dos filhos.

Assim, o parceiro mais frequente de jogo, segundo percepção materna, é em primeiro lugar a "Mãe" 95%, seguida dos irmãos, 67%. É com a "Mãe" que há uma distribuição de momentos de jogo/actividade lúdica com a criança ao longo do dia. Isto vai de encontro às questões levantadas acerca da importância da "Mãe", (díade "Mãe"- Criança), a primeira relação na vida da criança, e a "Mãe" vista como principal *"caregiver"*. É ainda a ela que a maior parte das tarefas de prestações de cuidados está entregue. 89% das mães, costuma brincar com a criança durante "o banho" e 81% considera muito importante este aspecto. 76% das mães costuma brincar durante a situação de "vestir" 67%, que consideram muito importante.

Assim do tratamento dos dados, verificamos que nas experiências de jogo ocorre maioritariamente com a mãe. Na opinião expressa pelas mães,

existem diferenças, entre o pai e a "Mãe", nos comportamentos de jogo com a criança.

Parker (1997:33) faz uma revisão de estudos e argumenta, existirem diferenças de estilo de jogo entre os pais e mães que são evidentes tanto em estudos em laboratório como em casa e, não tem a ver com a idade da criança. Desses cita, Power and Park (1982), e os estudos que realizaram, observando as interações de jogo, de pais e mães com as suas crianças, de oito meses, em laboratório, reconhecem existir diferenças e salientam que poderemos falar em diferentes estilos de jogo.

Através de observações de pais e mães interagindo com crianças mais velhas, em situações não estruturadas num contexto familiar, foi igualmente verificada a diferença de estilo de jogo.

Parker (1997) citando, Lamb (1977) e, Clarke-Stewart (1980), que realizaram estudos com crianças, respectivamente, entre os sete e os vinte e quatro meses, e o segundo dos quinze aos trinta meses, refere que foram encontradas diferenças similares de estilo de jogo. Os pais estão fundamentalmente ligados em jogos mais de carácter físico (*"Rough and Trumble"*), jogo paralelo com os seus filhos e actividades inusuais do que as mães. Estas envolvem-se mais em, actividades de jogo convencionais, jogos estimulados com brinquedos em que estes são estruturados ou operam para estimular directamente a criança e, igualmente através da leitura. "o jogo dos pais é relativamente mais possível ser físico e estimulante do que, intelectual, didáctico, ou mediado por objectos - como no caso das mães" Clarke-Stewart (1980) citado por Parker (Op.Cit.),.

MacDonald e Park (1984), num estudo observando os padrões de interacção de jogo, entre mães e pais, e seus filhos, com idades entre os três e os quatro anos, verificaram que os pais se envolvem num jogo mais físico com os seus filhos do que fazem as mães. Estas, comprometem-se mais num jogo mediado por objectos do que fazem os pais.

MacDonald e Park (1986), verificaram que o companheiro de jogo físico muda com a idade. Há um declínio do jogo físico através da idade da

criança mas os pais, são ainda muitas mais vezes parceiros do jogo físico do que as mães.

Russel e Russel (1987), num estudo Australiano relativo à interacção de pais, com os seus filhos de seis sete anos de idade, constataram que os pais são mais envolvidos num jogo com interacções físicas, jogo físico, ou consertando coisas, ou jogos de exterior, mais à volta da casa e do jardim, do que as mães.

Por outro lado, as mães preferencialmente comprometem-se activamente em tarefas de prestação de cuidados (*caregiving*), tarefas domésticas e no trabalho escolar. As mães estão igualmente mais comprometidas em actividades de leitura, brincar com brinquedos e ajudando com artes e ofícios.

Estudos transculturais suportam a as diferenças de padrões no estilo de jogo, entre mães e pais no jogo com os seus filhos.

No nosso estudo, os resultados levam-nos a verificar que estão de acordo com a literatura, dos dados verificamos que as crianças com as mães participam maioritariamente em actividades lúdicas, com características mais didácticas ou educativas, ou seja 71% em jogos de encaixes, legos e outros similares. 57% com livros, desenhar, escrever/riscar e, 57% ao jogo "faz de conta" (utiliza objectos que existem em casa em manifestações de jogo simbólico) normalmente com elementos do ambiente doméstico.

Com o pai acontecem situações de jogo mais de carácter "motoras", como sejam andar de bicicleta, correr, saltar, andar às cavalitas, jogar à bola. 71% das actividades ligadas à bola/ futebol, 52% corridas, caçadinhas, 24% cambalhotas, quedas, lutas, rolar..., 38% andar, passear.

Quanto ao jogo solitário, está associado a actividades como: 76% ver Televisão/vídeos, 71% faz de conta, 43% fazer barulhos, bater (portas, tachos, talheres) música, cantar, 48% olhar para livros "ler", riscar "desenhar/escrever",

De acordo com a literatura, como por exemplo, estudo de McConkey (1985), o jogo simbólico ocorre raramente nas experiências interactivas com o pai, acontecendo com mais frequência fundamentalmente nas situações em que interage com a mãe e irmãos.

Os nossos dados, são reveladores de que as actividades lúdicas desenvolvidas com os irmãos contemplam toda a variedade de jogos. São assim os parceiros em todas as actividades, destacando-se uma maior frequência em jogos de bola/futebol, 43% , e em corridas, caçadinhas, 24%.

Na relação com o pai e irmãos, emergem privilegiadamente os comportamentos lúdicos, que envolvam actividades motoras globais.

Pais, realizam brincadeiras mais activas, essencialmente motoras destacando-se entre outras o “andar às cavalitas”, “cambalhotas”, “correr”, “saltar”....

Dos resultados enunciados, afigura-se que alguns elementos do ambiente doméstico são passíveis de serem indutores de brincadeira. Poderemos referir que em casa existem determinados objectos atractivos para as crianças e que estes, poderão favorecer a ocorrência de situações de jogo, de “faz de conta “, jogo simbólico.

As ideias que as mães têm quanto aos objectos do ambiente doméstico mais indutores da brincadeira/ do jogo, da criança com Síndrome de Down, são: tachos, painéis, taparweres, talheres, portas, vassouras, molas, comandos da TV, vídeo, telefone, aspirador, revistas/jornais.

A percepção materna relativamente ao brinquedo, é considerar que ele é importante para a criança, destaca-se 71% das mães que acham o brinquedo muito importante, 19% importante, e 10% pouco importante.

Contudo, 90% das mães afirmam que comprem brinquedos destas, todas referem jogos didácticos/educativos. Este aspecto, relaciona-se com a questão referente à selecção de situações de jogo apontadas relativamente às brincadeiras mais frequentes com a mãe, em que as mais enfatizadas

foram 71% legos, encaixes, puzzles e 57% relacionados com livros e “rabiscos”.

Estes resultados estão de acordo com a literatura que aponta no sentido da “Mãe” ter um comportamento lúdico mais de carácter educativo.

A percepção das Mães, quanto aos brinquedos mais adequados para a sua criança, é a seguinte: 10% das mães não sabem quais são os mais adequados, e 10% não têm a certeza. Relacionando com o facto de ter muitos brinquedos, “ser melhor para a criança”, 5% concordam que é melhor, 11% concorda totalmente, 29% não tem a certeza e as restantes mães discordam.

Relativamente ao factor preço, “os brinquedos mais caros são os melhores para a criança” a maioria discorda, 5% concorda e 5% não tem a certeza.

A percepção das mães acerca da actividade lúdica para a criança é considerá-la muito importante. Para “o desenvolvimento da criança”, Para estar “ocupada e entretida” “obter prazer”, Para “aprendizagem”.

As atitudes das mães face à criança brincar com outras crianças na vizinhança, 29% concorda e 48% das mães concorda totalmente, no entanto tal não acontece. A actividade lúdica da criança com Síndrome de Down, na prática ocorre essencialmente no seio familiar, na relação privilegiada com a “Mãe”.

Os dados igualmente revelam que há, por parte das mães, um enfoque eminentemente educativo, nas situações de rotina diária com a criança. Há uma intenção clara e inequívoca de ensinar alguma coisa à criança.

Conclusões

Dos resultados obtidos neste estudo leva-nos a retirar ilações importantes.

Uma delas é o facto de as mães estarem atentas e preocupadas relativamente ao desenvolvimento da criança com Síndrome de Down. De salientar o procurarem criar situações, de proximidade, de relação com os seus filhos e, de situações de jogo com a criança, quer nas rotinas no dia a dia, quer noutras de carácter mais didáctico.

Outra, poderá ser que essas atitudes maternas, a sensibilidade manifestada perante o jogo da criança e o propiciarem "momentos diários de brincadeira" leva-nos a pensar ser resultante do aconselhamento precoce relativamente ao desenvolvimento da criança. Poderá ser relacionada com o facto destas crianças estarem integradas em Programas de Intervenção Precoce.

Outro aspecto, que poderá ser realçado é a grande preocupação das mães com aspectos de jogo com um grande enfoque educativo, quer nas situações em si, quer relativamente aos critérios de selecção de brinquedos que têm um carácter eminentemente didáctico / educativo.

No entanto, parece-nos importante e necessário um aconselhamento referente à adequação do brinquedo.

A nossa investigação revelou, que o jogo das crianças se desenrola numa forma pouco variada, e que ocorre fundamentalmente no "seio" da família. As mães, consideram o jogo como muito importante encarando-o como uma experiência agradável e útil, tanto para elas mesmas como para o filho. No entanto, relativamente à opinião expressa pelas mães, vai no sentido de diferenças existentes entre o tipo de jogo da mãe e do pai na interacção com a criança e, está de acordo com a revisão da literatura. Pois num considerável número de estudos, observando diferenças de estilo de jogo entre pai e "Mãe", interagindo com os seus filhos, emerge um padrão

consistente. Os pais são mais tácteis e físicos e, as mães tendem a ser mais verbais, didácticas e mediadas pelos brinquedos nos seus jogos com a criança.

Consideramos que as ideias e as atitudes das mães, face ao jogo dos filhos são vistas como condicionando a actividade lúdica dos mesmos.

As mães destas crianças, face ao facto de o seu filho ter um Síndrome de Down, que é precocemente identificável e diagnosticado, obtêm aconselhamento desde logo. O despiste permite que as crianças sejam integradas em programas de Intervenção Precoce, resultando benefícios disso, para a criança e sua família. Terão diversas vantagens, levando ainda a transformações dos seus Meios imediatos em que o indivíduo/criança vive. Pelas conclusões enunciadas, parece-nos particularmente importante relembrar a noção de Ecologia do Desenvolvimento Humano segundo Bronfenbrenner "A ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da interacção mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram." (Bronfenbrenner, 1987).

Existem aspectos relativos a este estudo que poderiam ter sido tratados de uma outra forma, e outros que mereciam ter sido aprofundados.

Só foi possível, efectuar este estudo com uma amostra de 21 sujeitos. O que nos leva por um lado, a termos de considerar a fragilidade da Amostra, e por outro lado, poderíamos ter observado, recolhido dados junto dos pais destas crianças. Isto, no sentido de tentar comparar as ideias dos pais e das mães, permitindo uma nova visão.

Neste sentido, ressalta assim como importante colocar questões a ambos os pais sobre esta temática. Neste estudo houve pelo menos, um pai que questionou por só ser efectuada a entrevista à mãe. Poderíamos ainda verificar eventualmente a opinião dos técnicos envolvidos com estas crianças/famílias.

Poderão ser aspectos a ter em consideração em futuros trabalhos de investigação, deste modo abrir pistas para trabalhos futuros na área de atendimento da criança com Necessidades Educativas Especiais.

A Família começa a ter um papel relevante em termos de Educação, sendo, cada vez mais, valorizada a sua participação na Escola. É ainda considerada indispensável num quadro de Intervenção Precoce, cujos programas são cada vez mais centrados na Família. Existe uma preocupação ecológica crescente. A família tem um papel preponderante em termos de desenvolvimento e educação da criança pelo que, é importante sabermos como se processa a sua interacção.

As mães das crianças, com síndrome de Down, participantes neste estudo valorizam a actividade lúdica dos seus filhos reputando o jogo como Muito importante. Estas indicações são altamente encorajantes, e fazem-nos crer, que o jogo poderá dar um importante contributo para o desenvolvimento.

Ainda estamos longe de conhecer todas as suas implicações, nos processos cognitivos, afectivos e sociais. Contudo, a comunidade científica tem dado contributos muito importantes neste sentido, e já é comumente aceite que o jogo assume um papel relevante em termos de desenvolvimento da criança.

Os resultados obtidos neste estudo, quanto a nós clarificam algumas ideias das mães das crianças, que apresentamos nos capítulos anteriores. Poderiam ter sido mais desenvolvidos e aprofundados em termos de investigação, mas foram os possíveis...

“As boas investigações são, as que levantam mais questões e não as que nos dão melhores resultados”

Michael Eysenck

Em Síntese

Algumas Pistas

Após a análise das respostas das mães ou seja, as representações maternas sobre a actividade lúdica da criança com Síndrome de Down, emergem preocupações acerca da configuração desse jogo. Assim, parece-nos que o jogo pode ser encarado como uma dimensão a valorizar. Torna-se necessário, apoiar e orientar a "Mãe" para a operacionalização de algumas situações lúdicas. A criança com Síndrome de Down, com as suas características, tem necessidade de uma resposta eficaz, e direito a um atendimento de excelência, como ela é merecedora.

Para obviar, situações evidenciadas pela "Mãe" da criança com Síndrome de Down, cumpre-nos a função de procurarmos algumas pistas, "jogos", de forma a possibilitar a optimização do seu desenvolvimento. Assim, parece-nos que poderá ser importante a realização de:

1º - Jogos tradicionais

o "jogo do botão"... o "jogo dos dedos"...

2º - Jogos com um apelo explícito à utilização primária dos sentidos

visão (cor, forma,...) audição (música – sonoridades, melodias, lengas –lengas...)...

....(trava-línguas...)...

Neste sentido, com uma referência à contribuição de Anna Freud a nível do jogo, apresentamos à guisa de conclusão, "brinquedos e brincadeiras", num quadro de uma possível terapia e/ou a fim promover alterações a nível das atitudes maternas.

Golse (1998:55), refere que há contributos de Anna Freud que "trouxeram um élan essencial à psicanálise de crianças, tanto por meio da

observação directa, quanto pela dos tratamentos analíticos realizados com crianças pequenas”.

Anna Freud, através do seu conceito de *linha de desenvolvimento*, estudou várias linhas de desenvolvimento. Salientamos a *linha de desenvolvimento - do jogo ao brinquedo e do jogo ao trabalho*, onde faz referência a jogos que aparecem esquematicamente segundo a sequência cronológica seguinte:

- “Brinquedos que permitem actividades do tipo esvaziar/encher, abrir/fechar, guardar, lambuzar-se, por deslocamento dos interesses primitivamente ligados aos orifícios corporais e a suas funções;

- Brinquedos de movimento, fonte de prazer no nível da motricidade;

- Brinquedos de montar que permitem expressar tendências ambivalentes (construir/destruir);

- Brinquedos que permitem a expressão da bissexualidade psíquica, seja num jogo com papel solitário, seja “exibir-se diante de um objecto edípico”, seja para colocar em cena a problemática edípica no seio dos jogos colectivos;

- Aparece então, a seguir o prazer ligado à realização da tarefa, prazer que termina por levar vantagem sobre a acção propriamente dita.

Esse deslocamento implica toda uma série de identificações, de mecanismos de imitação e uma influência do Ideal do Ego mas resulta provavelmente também “da interiorização das boas experiências que alimentam a auto-estima”;

- A disposição para o jogo transforma-se enfim em disposição para o trabalho graças à secundarização do pensamento. Mas certas actividades como os sonhos diurnos, os jogos e os *hobbies* continuam, no entanto, a funcionar, de maneira mais ou menos intensa de acordo com os indivíduos, mantendo assim um lugar para o imaginário, para as fantasias e para os processos primários apesar da socialização progressiva do comportamento e dos jogos.”(Golse 1998:55)

Posfácio

Após a conclusão deste trabalho, novos avanços se verificaram relativamente à descodificação do Genoma Humano.

Uma equipa de Investigadores Norte-Americanos, Europeus e Japoneses, conduziram um Estudo (com resultados promissores, revelados em Maio de 2000) em que pela primeira vez, foi descodificada a estrutura do cromossoma 21. Stylianos Antonorakis, é o Director da Investigação Internacional referida, trabalha há 20 anos sobre este tema, explica "depois de terminada a sequenciação deste cromossoma, vamos poder investigar a função de cada um dos genes que o compõem, o que levará, pelo menos, 10 anos" (JN 00/05/09; Lusa-SMA, Paris 00/05/08).

Como é já conhecido, cada cromossoma humano está presente aos pares no Genoma Humano (do cromossoma I ao 22, à excepção dos cromossomas sexuais X e Y). Em cerca de um em 700 nascimentos são feitas três cópias do cromossoma 21, resultando a trissomia 21, conhecida por Síndrome de Down.

Cada cromossoma é feito de uma molécula de DNA na forma de uma dupla hélice, forma helicoidal, composta por quatro bases químicas representadas pelas letras A, T, G e C, sendo respectivamente, adenina, tiamina, guanina e citosina. A sequência das letras determina o código genético das células.

É interessante saber que do cromossoma 21, foram "sequenciados 33.5 milhões de pares base, e que o Genoma Humano contém três biliões de pares base de DNA". (Reaney, Londres, Reuters, 00/05/08). "O conhecimento da estrutura do cromossoma 21 deverá permitir uma melhor compreensão da origem de certas doenças genéticas, como a trissomia 21, uma forma precoce da doença Alzheimer, a cegueira, a surdez, a imunodeficiência e a arteriosclerose, (Lusa 00/05/08), certas formas de cancro (Reuters-Paris 00/05/08). Isto porque o cromossoma 21 tem genes com implicações nas doenças supracitadas.

O cromossoma 21, "contém apenas 225 genes" e é considerado o mais pequeno cromossoma do Genoma Humano, em Dezembro, foi sequenciado o cromossoma 22 contendo este, 545 genes, (este foi o 1º cromossoma a ser sequenciado) a comparação torna-se possível.

A sequenciação do cromossoma 21 parece ter surpreendido de alguma forma os investigadores, ele tem praticamente a mesma quantidade de material genético que o cromossoma 22 mas, chegaram à conclusão que grande parte do cromossoma não contém qualquer gene, Antonorakis referindo-se a ele como parecendo um "deserto genómico" (Lusa 00/05/08) Com muito "lixo" e apenas cerca de metade dos genes do cromossoma 22.

Marie-Laure Yaspo, do Max Planck Institute für Molecular Genetics em Berlim, (citada por Reaney, Reuters, Londres, 00/05/08), deixa entender que os resultados atingidos, com a investigação levado a cabo, é particularmente significativo para o estudo do Síndrome de Down "Estas são as ferramentas para definir estratégias para identificar os *culprits*, os genes, os quais são responsáveis pela patogénese da *disease*" (Reuters, Londres, 00/05/08).

A descoberta, referente à sequenciação da estrutura dos genes do cromossoma 21, poderá ter repercussões a nível da Intervenção Precoce no que concerne aos métodos de diagnóstico, e eventualmente novas abordagens terapêuticas. Antonorakis

refere "O conhecimento final da sequenciação deste cromossoma vai permitir avanços nos métodos de diagnóstico precoce, mais do que na descoberta de novos medicamentos" (Lusa,00/05/08).

A versão digital da revista Nature, (citada por SHG, Jornal Semanário, 00/05/13), relativamente às crianças com Síndrome de Down é referido: "...apesar de terem, misteriosamente, uma vida muito mais curta que o habitual, são menos afectadas pelo cancro do que a população em geral. Isto indica que o cromossoma contém um gene supressor de tumores, espécie de guardião do material genético em relação aos danos causados pelo cancro".

Assim, após a descoberta da estrutura do cromossoma 21, novas ideias poderão emergir, por isso, e desde já, apresentamos o nosso contributo, ousado, inovador e provocatório.

Reflectindo sobre estes aspectos e interligando-os, podemos evocar a importância da actividade lúdica no e, para o desenvolvimento da criança. Finalizamos a introdução ao nosso estudo com "o jogo faz parte da vida e a vida é um jogo" acrescentando agora, quiçá um "Jogo Cósmico."

Se pensarmos que o nascimento de uma criança é já em si um "jogo" com a energia começa o jogo do universo, dando origem a uma criança com ou sem deficiência, será um jogo cósmico.

A criança em desenvolvimento, é a energia em acção, assim, Mente-Corpo - Pensamento - Espírito, seguem o seu percurso desenvolvimental, no sentido final da integração, do equilíbrio e da harmonia. Nem sempre, esse desenvolvimento se processa ao mesmo ritmo e ao mesmo tempo, cooperam todos os corpos, e obedecem ao todo. Quando existir a integração há a união no todo, traduzindo-se em equilíbrio e em harmonia. É uma série de forças actuando, a energia em acção, para a manifestação Divina. Somos seres perfeitos e, através da consciência, é que esse processo, e a existência, se manifesta em plenitude.

A criatividade é possível, é um meio de encontrar soluções, Cripe (1999) refere que "*o jogo encoraja a criatividade*" Piaget, encara o jogo como um "sonho", neste aspecto algumas pequenas semelhanças com Freud. Através do "sonho" emergem novas "visões", de nós e do mundo, ocorrendo a mudança a nível da Consciência. O equilíbrio é difícil de alcançar. Através do jogo, é possível dar um passo em frente para atingir a almejada harmonia. Cripe (1999), refere que o *jogo unifica corpo e Mente*, é considerado uma forma de aprendizagem activa que, pelas suas características vai unificar a mente o corpo e o espírito, *refere o pensamento, e o conhecimento de si próprio*. Reiteramos que o jogo deverá ser entendido como uma dimensão a valorizar, como promotor de desenvolvimento, quer em contexto familiar, quer em contexto de intervenção Precoce.

Os cientistas na descodificação do cromossoma 21, concluíram que grande parte deste cromossoma "parece um deserto genómico" não tem qualquer gene.

O provocatório e o ousado desta nossa ideia relaciona-se com o "deserto genómico", "sem qualquer gene" como é referido pelos Cientistas, quanto a nós, será um espaço do cromossoma, onde há um "registo" do "Eu", do "Subconsciente", e da "Consciência".

A criança com Síndrome de Down, aprende as coisas pelo uso dos sentidos, tem uma visão apurada, e bom ouvido musical daí, há interesse em desenvolver jogos que apelem por exemplo, à visão, à audição. Se nos ativermos ao facto de serem

crianças com uma esperança de vida baixa e uma espiritualidade desenvolvida, apreendendo a “vida” com alegria e muito afecto, atrevemo-nos a desafiar os cientistas e, defender a seguinte tese: *A criança com Síndrome de Down tem uma consciência desenvolvida*” *”É no cromossoma 21 que existem códigos relacionados com a consciência”* localizados nessa grande parte do cromossoma que designaram de “deserto genómico” de “lixo”. Esse “lixo”, num dia próximo, vai ser identificado como sendo um código de luz! A luz da Consciência.

O “Eu” e a “Consciência” algo que ainda não está suficientemente explorado, “a Consciência” é tabu na nossa sociedade, no entanto merece a nossa consideração, um olhar mais atento. Será com um pluralidade de perspectivas que poderá emergir algum aspecto ainda inexplorado.

Esta recente descoberta dos Cientistas, sobre a sequenciação da estrutura do cromossoma 21 provocará algumas teorizações. A nossa ideia, sobre esta descoberta científica, partilhada agora com o leitor, é ousada, inovadora, provocatória, porventura revolucionária. Mas, será algo, quanto a nós, com impacto para a condução de futuras investigações o que, poderá resultar em desenvolvimentos interessantes, eventualmente levando a novas descobertas, e diferentes formas de encarar o Síndrome de Down. Poderá dar origem a uma melhor compreensão desta problemática, consequentemente ter reflexos a nível de Intervenção Precoce.

Bibliografia

Bibliografia

Ainscow, M. (1996). *Necessidades Especiais na Sala de Aula*. UNESCO Publishing, Lisboa.

Ajuriaguerra, J. (1977). Alterações Psíquicas ocasionadas por Afecções Cerebrais Conhecidas: Aberrações Autossômicas. In *Manual de Psiquiatria infantil*. Tradução de Paulo César Geraldês e Sonia Regina Pacheco Alves. Masson do Brasil. Brasil. 479-482

Andrada, M. G. (1983). A criança deficiente e os seus problemas de reabilitação e integração sócio-familiar. In *Upa, Upa, Vamos! Histórias do quotidiano*. Coordenação de Cláudia Moreno. Lisboa, (Ed.) Secretariado Nacional de Reabilitação. 5-10.

Ariés, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous L'ancien régime*. Paris: Editions du Seuil.

Bairrão, J. (1983). A criança deficiente mental. In *Upa, Upa, Vamos! Histórias do quotidiano*. Coordenação de Cláudia Moreno. Lisboa, (Ed.) Secretariado Nacional de Reabilitação. 75-80.

Bairrão, J. (1986/87/88) Os Conceitos de Educação Especial . In *Revista do Desenvolvimento da Criança*, Vol.1 e 2

Bairrão, J. (1992). Psicologia do desenvolvimento e Psicologia da Educação. O caso da Educação e cuidados Pré-escolares. *Inovação*, 1: 49-58.

Bairrão, J. (1994). "A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: O caso da intervenção precoce", in *Inovação*, vol.7,1: 37-48

Bailey, D. (1989). Assessment and its importance in early intervention. In Bailey DB, Wolery, M. (Eds.). *Assessing Infants and Preschoolers With Handicaps*. Columbus, Ohio: Merrill;

Bailey, D. B.; Wolery, M.(1992). *Teaching Infants and Preschoolers With Disabilities*. New York, Maxwell Macmillan International, cap.3, 63-94.

Barbosa, M. A. (1986). *O Desenvolvimento nos Primeiros Anos de Vida: Uma Abordagem Através da Actividade Lúdica*. Porto: FPCE da Universidade do Porto.

Brazelton, T. B.; Cramer, B. G. (1989). *A Relação mais Precoce*. Os pais, os bebés e a interacção mais precoce. Tradução de Filomena Duarte. (Ed.) Terramar, Lisboa.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Experiments by nature and design. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de Crianza del Niño. Problemas Y Prospectivas. *Infancia Y Aprendizage*, 29, 41-55.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context of Human Development: research perspectives. *Developmental Psychology*, vol. 22, 723-742.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecologia del desarrollo Humano-cognicion v desarrollo humano*, 1ª Edição, Barcelona, Ed. Paidós.

Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: present and future. In N. Bolger; A. Caspi; G. Dowrey; Moore House, M. (Ed.) *Persons in context. Developmental process*. Cambridge: Cambridge University Press, 15-49.

Bronfenbrenner, U.; Crouter, U. (1983). The evolution of environmental models in development research. In W. Kessen, (Ed.) *Handbook of child Psychology. History, Theory and Methods*. New York, John Wiley and sons, vol 1, 357-415.

Brossard, M. (1999). Aprendizagem e Desenvolvimento: Tensões na Zona de Desenvolvimento Próximo. In Clot, Y. *Avec Vygotski*, Paris: La Dispute SNÉDIT., 209-220.

Callois, R. (1959). *Les jeux e les hommes*. Ed. Gallimard. Paris.

Castellan, Y. (1991). *La famille*. Paris: PUF.

Chateau, Jean. (1955). *Le jeu de l'enfant après 3 ans, sa nature sa discipline Introduction à la pedagogie*. Ed. Vrin, Paris.

Chateau, Jean. (1987). *O Jogo e a criança*. Tradução de Guido de Almeida. Coleção Novas buscas em Educação. Summus (Ed.), São Paulo.

Chombart de Lauwe, M.J. & Feuerhahn, N. (1989). La représentation sociale dans le domaine de l'enfance, in D. Jodelet (Ed) *Les représentations sociales*, Paris: PUF.

Cicchetti, D.; Wagner S. (1990) Alternative assessment strategies for the evaluation of infants and toddlers: an organizational perspective. In S. J. Meisels; J. P. Shankoff (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge, Cambridge University Press. 246-277.

Clarke, A.D.B.; Clarke, A.M. (1996). The Historical Context.. In Stratford, B. and Gunn, P. *New Approaches to Down Syndrome*. Cassel, London. P, 12-22.

Garcia, Elena S. (1989). *Os Irmãos: convivência, rivalidade e solidariedade na família*. Tradução de Maria Luísa Dias Paulo. Coleção Crescer. Porto Editora, Porto.

Gilly, M., e Piolat, M. (1986). Psicologia da Educação: estudo da mudança na interação educativa - para uma Psicologia da Educação definida pelo seu objecto de estudo". In *Análise Psicológica*, 1:3-24.

Golse, B. (1998). *O Desenvolvimento Afetivo e Intelectual da Criança*. Trad. Maria Lúcia Homem. Porto Alegre: ArtMed. 3ª Ed.

Goodnow & Collins. (1990). *Development according To Parents: the nature, sources, and consequences of Parent's ideas*. Essays in Developmental Psychology. IEA. Hillsdale. USA.

Haste. H. (1990). Growing into Rules. In J. Brunner; H. Haste (Ed.). *Making Sense. The Child's Construction of the World*. London, Routledge.

Huizinga, J. (1951). *Homo ludens. (Essai sur la fonction social du jeu)*, Ed. Gallimard, Paris.

Jobling, Anne. (1996). Play. In Stratford, B. and Gunn, P. *New Approaches to Down Syndrome*. Cassel, London. 226-267.

Jodelet, D. (1989). Representations sociales: un domaine en expansion. In D. Jodelet (Ed) *Les représentations sociales*, Paris: PUF.

Judson, L. Shirley; Burden, L. Robert. (1980). Towards a Tailored Measure of Parental Attitudes: An approach to the evaluation of one aspect of intervention projects with parents of handicapped children. *Child: care, health and development*, 6, 47-55

Watson, M. W. & Fischer, K. W. (1977). A developmental sequence of agent use in late infancy. *Child Development*, 48, 828- 836.

Weber, E. (1969). *The Kindergarten-Its encounter With Educational Thought in America*. Ed. Kenneth. D. Wann, New York.

Wollery, M. (1989). Assessing Play Skills, in Bailey DB, Wollery M eds. *Assessing Infants and Preschoolers With Handicaps*. Columbus, Ohio: Merrill;

Koogan ; Larrousse (1980). *Dicionário Enciclopédico. Koogan-Larrousse-Seleções. Seleções Reader's Digest*. Lisboa. 3ª Edição.

Kreppner, K., Paulsen, S., e Schultze, Y. (1982). Infant and family development: From Triads to Tetrads. *Human Development*, 25, 373

Laing, R. D. (1971). *A política da Família*. Lisboa. Portugal.

Lakatos, Marconi, Marina (1982). *Técnicas de Pesquisa*. Editorial Atlas S.A. , S. Paulo. Brasil.

- Lamb, M. E. (1977). Father-infant and mother-infant interaction in the first year of life. *Child Development*, 48, 167-181.
- Lebovici, S. Diatkine, R. (1962). Fonction et signification du jeu chez l'enfant. In *Psychiat-Enfant*. Vol V, fasc.1.
- Lebovici, S. Diatkine, R. (1988). *Significado e Função do Brinquedo na Criança*. Tradução de Liana di Marco. Porto Alegre, Artes Médicas, 3ª Ed.
- Leitão, J. (1994). *Interacção Mãe - Criança e actividade simbólica*. Secretariado Nacional de Reabilitação.(Ed.). Lisboa.
- Linder, Toni. (1990). *Transdisciplinary Play-Based Assessment: A Functional Approach to Working With Young Children*. Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore, Maryland.
- Linder, Toni. (1996). *Transdisciplinary Play-Based Intervention: Guidelines for Developing a Meaningful Curriculum for Young Children*. Paul H. Brookes Publishing Co. Baltimore, Maryland. 2ª Ed.
- Lello, J. Lello, E. (1980). *Lello Universal*. Dicionário enciclopédico Luso - Brasileiro em dois volumes. Porto: Lello & Irmão Editores.
- Linder, T.W. (1990). *Transdisciplinary Play-Based Assessement*. Baltimore, Md: Brooks.
- Maccoby, E.E. & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent- child interaction. In P.H. Mussen (Ed.) *Handbook of child psychology* (vol.4), E.M. Hetherington (Ed. Vol.). New York: John Wiley and Sons.
- MacDonald, K., & Parke, R. D. (1984). Bridging the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development*, 55, 1265-1277.
- Mader, Sylvia S. (1990). Human Genetic Disorders. In *Biology*. U.S.A. Dubuque: Wm. C. Brown Publishers, 3ª Ed. Cap.14: 202- 206.
- Marfo, K.; Cook (1991). Overview of Trends and Issues in Early Intervention Theory and Research. In K. Marfo (Ed.). *Early Intervention in Transition. Current Perspectives on Programs for Handicapped Children*. New York, Praeger.
- McEvoy, J.; McConKey, R. (1983). Play activities of mentally handicapped children at home and mothers' perception of play. *International journal of Rehabilitation Research*. 6, (2), 143-151..
- Mendes, N.; Fonseca, V. (1977) . *Escola, escola, quem és tu?*. Básica Editora. Lisboa
- Ministério da Educação, (1991) . Decreto - Lei n ° 319/91 de 23 de Agosto. In *Diário da República - I Série-A* . Nº 193. 4389-4393.

Mogford, Kay. (1977). The Play of Handicapped Children. In Tizard, B.; Harvey, D. *Biology of Play*. (SIMP) Spastics International Medical Publications. Lavenham Press, Lavenham, Suffolk.

Moor, Paul (1987). *El Juego en la Educación*. Editorial Herder, Barcelona. 4ª Edição.

Moscovici, S. (1973). Foreword to C. Herzlich, *Health and Illness*. London: Academic Press.

Moscovici, S. (1984). *Psicologia Social*. Barcelona, Paidós, cap.7.

Parke, D.R. (1997). Fathers and Families. In Marc H. Bornstein (Ed.) *Handbook of Parenting. Status and Social Conditions of Parenting*, Vol.3.

Pereira, F. (1998). Da escola para alguns a uma mesma escola para todos. In *Apoios Educativos*, nº1. Ministério da Educação, Departamento da Acção Básica.

Piaget, Jean (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Ed. Delaachaux e Niestlé, Neuchâtel.

Piaget, Jean (1978). *Problemas de Psicologia Genética*. Universidade Moderna. 3ª Ed. Publicações D. Quixote.

Planchard, E. (1960). *A Pedagogia escolar Contemporânea*. 4ª Ed. Coimbra Editora.

Ribeiro, A.(1990). A Relação Educativa. In B. Campos (Ed.), *Psicologia do Desenvolvimento e Educação dos Jovens*, Vol. I. Porto: Ed. Universidade Aberta: 133-147.

Robiyn (1998). *Folhas soltas para... renascer*. Ed. Renaskigi

Salgueiro, E. (1978). Saúde escolar - *Avaliação Médico pedagógica* - Cadernos IAACF, Lisboa.

Salvia; Isseldyke (1981). Assessment; an Orview, *Assessment in special and remedial education*. Houghton Mifghan Company, Boston, 2ª Ed : 10-13.

Sameroff, A. J.(1983). Infancy. In Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. I. New York: Wiley.

Sameroff, A.; Chandler, M. J. (1975). "Reproductive risk and the continuum of caretaking casuality" in F. D. Horowitz (Ed.) *Review of child Development Research*, vol 4, University of Chicago Press, Chicago.

Sameroff, A. J., e Feil, L.(1983). Parental Concepts of development. In I. Sigel (Ed.), *Parent bilief systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale N J: L. Erlbaum, 83-104.

- Sameroff, A. J., e Fiese, B.H. (1990). Transactional Regulation and Early Intervention. In S. J. Meisels.; J. P. Shankoff (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge, Cambridge University Press, 119-149.
- Sarraceno, C. (1992). *Sociologia da Família*. Editorial Estampa, Lisboa.
- Soczka, L. (1986). *A Perspectiva Ecológica em Psicologia - Contribuição para o estudo da Ecologia Social de 1 Bairro da lata*, Lisboa, LNEC (Laboratório Nacional de Engenharia Civil).
- Sheridan, M. (1977). *Spontaneous Play in Early Childhood from birth to six years*. London, NFER Publishing Company.
- Shonkoff, J. P.; Meisels, S. J. (1990). Early Childhood Intervention: The Evolution of a Concept. In S. J. Meisels; J. P. Shonkoff (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Smilansky, S. (1968). *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Children: Preschool Children*. New York, NY: Wiley.
- S.N.R. (1989). *Classificação Internacional das deficiências, incapacidades e desvantagens (Handicaps). Um Manual de Classificação das Consequências das Doenças*. O.M.S. Lisboa.
- Steele, Jonathan. (1996). Epidemiology: Incidence, Prevalence and Size of the Down's Syndrome Population. In Stratford, B. and Gunn, P. *New Approaches to Down Syndrome*. Cassel, London. 12-22.
- Stein, Z. A. & Susser, M. (1977). Recent Trends in Down's Syndrome. In P. Mittler (Ed.), *Research to practice in mental retardation: education and training*. Baltimore: University Park Press.
- Stern, Arno (1978). *A expressão*. Coleção Ponte, Livraria Civilização, Edições 70. Lisboa.
- Tizard, B.; Harvey, D. (1977). *Biology of Play*. (SIMP) Spastics International Medical Publications. Lavenham Press, Lavenham, Suffolk.
- Vala, Jorge (1986). A análise de Conteúdo. In Silva, A. S.; Pinto J. M. (org.) *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. 100-128.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Mass: M.I.T.P.
- Vygotsky, L. S. (1988). *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zigler, E. e Hodapp, R. M. (1986). Understanding mental retardation. Cambridge: Cambridge University Press, 19-38.

Anexos

ANEXO Nº 1

Carta às Mães

Ex^a Senhora:

Encontro-me a realizar um estudo sobre a “ Actividade lúdica, jogo das crianças em Casa” segundo a perspectiva das mães. Para a realização deste meu projecto de investigação, tenho necessidade de realizar entrevistas a mães de crianças com idades entre os 3 e os 5 anos a fim de recolher informação sobre o jogo destas. Por esta razão, venho solicitar a sua colaboração para a realização de uma entrevista, a qual, será marcada de acordo com a sua disponibilidade. As suas informações são fundamentais para a realização deste projecto de investigação.

Agradeço a sua colaboração na recolha de informações para a realização do estudo, as suas informações são confidenciais e serão usadas exclusivamente para a realização do mesmo.

Esta investigação, desenvolve-se no sentido de obter o Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade do Porto.

Agradeço desde já a sua atenção e a ajuda prestada.

Atenciosamente,

Fernanda Maria Xavier Oliveira

Aceito colaborar na realização do estudo " Actividade lúdica, jogo das crianças em casa".

Sim

☐

Não

☐

(Para marcação da entrevista)

O meu contacto : _____

ANEXO Nº 2

Estudo - Dados Biográficos

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Estudo:

“A actividade Lúdica no Contexto Casa”

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

- Legitimação da entrevista

Agradeço a sua colaboração na recolha de informações para a realização do meu projecto de investigação sobre a Actividade Lúdica , jogo das crianças em Casa segundo, a perspectiva das mães.

Esta investigação desenvolve-se no sentido de obter o Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade do Porto.

As informações recolhidas são confidenciais e serão usadas para o estudo.

Dados biográficos:

Criança: _____ idade _____ sexo _____

Mãe: Idade _____ Habilitações literárias _____ Profissão _____

Pai: Idade _____ Habilitações literárias _____ Profissão _____

A criança é: 1º - 2º - 3º - 4º - filho/a N° de filhos: _____

ANEXO Nº 3

**Guião de Entrevista:
Mães sobre o jogo dos seus filhos**

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Estudo:

“ A actividade Lúdica no Contexto Casa”

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

- Legitimação da entrevista

Agradeço a sua colaboração na recolha de informações para a realização do meu projecto de investigação sobre a Actividade Lúdica , jogo das crianças em Casa segundo, a perspectiva das mães.

Esta investigação desenvolve-se no sentido de obter o Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade do Porto.

As informações recolhidas são confidenciais e serão usadas para o estudo
Agradeço a atenção e a colaboração prestada.

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

PROTOCOLO DA ENTREVISTA
ENTREVISTA A MÃES DE CRIANÇAS:

Normalmente cá em casa quem brinca com (nome da criança)? Quando?

1-Por favor, quem brinca ou joga com a criança e qual a frequência de situações de brincadeira ou jogo com a criança?

2-Com quem e em que momentos do dia costuma ocorrer a situação de brincar ou jogar com a criança?

3-A que tipo de brincadeiras ou jogos a criança costuma ligar?

4 - O seu filho tem brinquedos?

Sim

Não

4.1- Há alguma coisa com que o seu filho/a goste de brincar e que não é realmente um brinquedo?

Sim

Não

Se sim, qual? _____

4.2- Acha que os “brinquedos” são importantes para o seu filho/ a?

Muito importante

Importante

Pouco importante

Nada importante

4.3- Costuma comprar “brinquedos”/ jogos para o seu filho/a?

Sim

Não

Se sim, que tipo de “brinquedos” compra?

4.4- A criança tem um lugar para guardar os brinquedos?

Sim

Não

- Na sua opinião, qual é a importância do “brinquedo” para a criança?

4.5- O seu filho/a, tem uma actividade de jogo ou brincadeira favorita?

Sim

Não

Se sim, qual?

5-Costuma brincar com o seu filho durante o banho?

Sim

Não

às vezes

5.1-Acha que é importante?

Muito importante

Importante

Pouco importante

Nada importante

6-Costuma brincar com o seu filho na situação de vestir?

Sim

Não

às vezes

6.1-Acha que é importante?

Muito importante

Importante

Pouco importante

Nada importante

7- As actividades lúdicas desenvolvidas com a criança nas situações do dia a dia (rotinas) banho, do vestir, do alimentar, têm alguma intenção ? Qual?

8 - Acha que a actividade lúdica/ jogo é importante para o seu filho?

Muito importante

Importante

Pouco importante

Nada importante

■ Na sua opinião, o jogo da criança é importante para:

ANEXO Nº 4

Inventário de atitudes:

Atitudes das mães face ao jogo e os brinquedos

Atitudes das mães face ao jogo e aos brinquedos:

- Por favor, em relação **ao jogo e brinquedos em geral**, numa escala de 5 pontos, (de discordo totalmente a concordo totalmente) indique o seu grau de concordância sobre as seguintes frases:

	discordo total mente	discordo	não tenho a certeza	concordo total mente	
1-O jogo é muito importante para a criança.	1	2	3	4	5
2-As mães deviam ter tempo para brincar com os seus filhos/as.	1	2	3	4	5
3-Eu certifico-me que o meu filho/a tem alguma coisa com que brincar quando eu estou ocupada.	1	2	3	4	5
4-Eu sei quais são os brinquedos mais adequados para a minha criança (filho/a).	1	2	3	4	5
5-É melhor para a criança ter muitos brinquedos.	1	2	3	4	5

O papel dos brinquedos no jogo:

6-Os brinquedos mais caros são os melhores para a criança.	1	2	3	4	5
7-A minha criança diverte-se mais a brincar / jogar com outras crianças do que só com brinquedos.	1	2	3	4	5
8- Sou a favor da minha criança brincar com outras crianças na vizinhança.	1	2	3	4	5
9-Sou a favor da criança brincar fora de casa.	1	2	3	4	5
10-É perigoso deixar o meu filho/ minha filha brincar fora de casa.	1	2	3	4	5

As suas percepções acerca do jogo da sua criança: .

11-O jogo da criança é repetitivo.	1	2	3	4	5
12-O jogo da criança é criativo.	1	2	3	4	5
13-A criança aborrece-se facilmente quando brincamos juntas.	1	2	3	4	5
14-Quando brinca só, a criança parece mais divertida.	1	2	3	4	5
15-Quando brincamos, a criança surpreende-me.	1	2	3	4	5

ANEXO Nº 5

**Escala de Warner:
Avaliação do Estatuto Sócio-Económico**

Escala de Warner para Avaliação do Estatuto Sócio-Económico

■ CATEGORIZAÇÃO DO ESTATUTO SÓCIO-ECONÓMICO

Nível 1 - Nível Alto

- Alta administração do Estado (Chefia Ministerial, Deputados, membros da Câmara Corporativa, Juizes e Magistrados, Directores Gerais, etc);
- Direcção e pessoal superior dos quadros da Administração Pública (directores, inspectores e chefes de serviços do Estado, dos corpos Administrativos e dos organismos corporativos e de coordenação económica);
- Direcção Administrativa de empresas Privadas (Administradores, Directores, Inspectores Gerais, Gerentes e chefes de serviço, etc.);
- Direcção técnica de Empresas Privadas (Técnicos diplomados responsáveis, Engenheiros , Agentes técnicos, preparadores de serviço, etc.);
- Entidades exercendo uma profissão liberal, técnicos e equiparados (Catedráticos, doutores, Licenciados com alta posição, Advogados com cartório, Médicos com clínica própria, arquitectos com estudo próprio, etc.);
- Proprietários de grandes explorações agrícolas, industriais com Empresas de grande dimensão;
- Directores e grandes artistas das artes (Teatro, cinema, bailado, música, etc.);
- Escritores, poetas de renome nacional comprovado. Escultores e decoradores de reconhecida categoria, Pintores de Arte oficialmente galardoados;

- Altas personalidades do Clero Secular Católico;
- Diplomatas e Cônsules do Corpo diplomático acreditado em Portugal;

Nível 2 - NSE Médio Alto

- Licenciados com posição média (Assistentes Universitários, Professores do Ensino secundário, químicos contratados, engenheiros agrónomos, engenheiros sivicultores, médicos veterinários, notários, etc);
- Pessoal dos quadros da Administração Pública de média categoria (Chefes de Repartição, Chefes de Secção, funcionalismo Público de carreira com posição destacada, etc.);
- Pessoal dos quadros administrativos e técnicos das Empresas Privadas sem funções directivas mas com posição destacada; Bancos, seguros, Comércio e Indústria (Contabilista, chefes de escritório, oficiais administrativos, tesoureiros, etc.);
- Proprietários de pequenas indústrias;
- Proprietários de explorações agrícolas de pequena e média dimensão, explorando-as por meio de trabalhadores;
- Professores de instrução primária;
- Jornalistas, interpretes e guias acreditados pelas entidades oficiais, Técnicos do Teatro, do cinema, da rádio e da Televisão, Artistas de 2º plano;
- Modelos e Manequins da alta Costura;
- Profissões de carácter intelectual;
- Religiosos regulares católicos;
- Pessoal Superior das equipagens de barcos e aeronaves (Comandantes, pilotos, comissários de bordo, hospedeiras, etc.);

Nível 3 - Nível Médio

- Proprietários de indústrias domésticas, Proprietários de pensões e restaurantes;
- Comerciantes e vendedores de pequena indústria;
- Proprietários de institutos de beleza ou cabeleireiros, de alfaiatarias, etc;
- Empregados de escritório, de comércio e indústria;
- Angariadores e agentes comerciais, caixeiros viajantes e compradores por conta própria;
- Capatazes e contramestres;
- Verificadores e controladores de trabalho;
- Proprietários ou agricultores que trabalham eles próprios as suas terras;
- Regentes agrícolas;
- Capitães e mestres de embarcações; Radiotelegrafistas, etc.;
- Procuradores e solicitadores;
- Despachantes de mercadorias;
- Empreiteiros de obras e serviços;

Nível 4 - Nível Médio Baixo

- Operários e trabalhadores qualificados, especializados (pintores, electricistas, mecânicos oficiais, torneiros maquinistas, cinzeladores, compositores de vidro, compositores tipográficos, afinadores de instrumentos musicais, litógrafos, metalúrgicos, ourives de ouro e prata, relojoeiros, tecelões, marceneiros, corticeiros, entalhadores, douradores, esmaltadores, etc.;

-
- Operários e trabalhadores qualificados, semi-especializados (motoristas, empregados de café, barbeiros, pescadores, caçadores e sivicultores, mineiros, operários de pedreiras e equiparados;
 - Agentes de cais, Carteiros e boletineiros;
 - Comerciantes de ínfima categoria (quiosques, vendas, etc.);
 - Damas de companhia, perceptores e governantas;
 - Feitores e administradores agrícolas;
 - Criadores e tratadores de gado;

Nível 5 - Nível Baixo

- Trabalhadores não especializados (jornaleiros, ceifeiros, varredores, serventes, ajudantes de motorista, etc.);
- Serviços domésticos;
- Contínuos, paquetes, Guarda-nocturnos, Porteiros;
- Caixeiros de praça. Caixeiros de balcão de baixa categoria;
- Costureiras, aprendizes, Magarefes;
- Vendedores ambulantes. Engraxadores;
- Carcereiros; Coveiros;
- Pessoas com profissão mal definida;

INSTRUÇÃO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

Grupo 1

Nível I - Universitária, Escolas Superiores Especiais, Actuais Cursos do Instituto Politécnico;

Nível II - Antigo Curso Superior do Comércio, ... Antigo Instituto Industrial, Curso do Magistério, ... Actual Curso de professores do Ensino Básico das Escolas Superiores de Educação; ... Actual Curso Superior de Engenharia e Actual Curso Superior de Administração e Comércio.

Grupo 2

Nível II - Antigo 7º ano Liceal; ... Actual Curso do Ensino Secundário.

Grupo 3

Nível III - Actual 9º ano de escolaridade, antigo 5º liceal, ... antigo curso Comercial e .. antigo Curso Industrial.

Grupo 4

Nível IV- Actual 6º ano de escolaridade, Antigo 2º ano do Ciclo Preparatório ou antiga 4ª classe e actual 1º Ciclo do Ensino Básico.

Grupo 5

Analfabeto ou sem ter completado a 4ª classe

* As expressões sublinhadas foram acrescentadas por nós.

ANEXO Nº 6

Tratamento dos dados

N ^a	N ^o
	Nome
	Endereço
	Profissão
	Religioso
	Estado Civil
	Parentesco
	Idade
	Sexo
	Cor
	Altura
	Peso
	Outros

página 5

ENTREVISTA
Questões

Nº																									Nº															
	Mãe				Pai				Irmão/ã				Avô/ó				Familiares				Amigos					Vizinhos														
	TD	V	M	F	S	O	C	N	TD	V	M	F	S	O	C	N	TD	V	M	F	S	O	C	N		TD	V	M	F	S	O	C	N							
	TD	V	M	F	S	O	C	N	TD	V	M	F	S	O	C	N	TD	V	M	F	S	O	C	N	TD	V	M	F	S	O	C	N	TD	V	M	F	S	O	C	N

1A	1																							1	1A
2A	1																								2A
3A	1																								3A
4A	1																								4A
5A	1	1																							5A
6A			1																						6A
7A	1																								7A
8A	1																								8A
9A	1	1																							9A
10A	1																								10A
11A	1	1																							11A
12A	1																								12A
13A	1																								13A
14A	1		1																						14A
15A	1																								15A
16A	1																								16A
17A	1																								17A
18A	1																								18A
19A	1																								19A
20A	1	1																							20A
21A	1																								21A

% 95 19 10 0 0 38 0 48 0 0 67 14 5 0 0 24 5 14 0 14 24 0 33 19 0 5 0 0 10 10 0 0 29 71 %

ENTREVISTA
Questões

Nº	Questão 2																Nº				
	Mãe								Pai									Irmãos			
	L	M	T	R	N	D	L	M	T	R	N	D	L	M	T	R	N	D			

1A				1			1					1				1		1A
2A		1					1	1				1				1		2A
3A	1			1	1	1						1	1			1	1	3A
4A		1					1					1				1		4A
5A	1	1	1	1	1	1				1	1	1				1	1	5A
6A					1		1					1						6A
7A							1					1						7A
8A			1	1	1	1			1	1	1	1			1			8A
9A							1			1		1						9A
10A						1	1			1								10A
11A	1		1				1			1	1	1			1		1	11A
12A							1				1						1	12A
13A			1		1				1									13A
14A				1	1					1	1						1	14A
15A			1								1				1			15A
16A						1	1										1	16A
17A		1					1				1				1			17A
18A			1								1							18A
19A				1	1	1				1	1							19A
20A	1			1		1				1		1				1		20A
21A				1		1	1	1			1							21A

% 19 19 33 33 52 71 0 10 29 19 76 24 0 0 48 10 29 5 %

ENTREVISTA

Questões

[illegible]

ENTREVISTA
Questões

Nº											
Andar/Passar					Outros						
S	M	P	I	P	V	S	M	P	I	P	V

		1				1					1A
	1	1					1				2A
		1	1				1				3A
		1				1					4A
		1		1		1					5A
				1			1	1			6A
						1					7A
						1					8A
								1			9A
											10A
											11A
	1	1				1					12A
						1					13A
									1		14A
							1				15A
							1				16A
									1		17A
	1	1								1	18A
											19A
	1						1				20A
		1					1				21A

0 19 38 5 10 0 43 19 14 5 10 0 %

ENTREVISTA
Questões

Nº										
						Q 4.3				
	S	N	S	N	M	I	P	I	N	I
	S	N	S	N	S	N	S	N	S	N

1A	1			1	1				1		1		1	
2A	1		1			1			1		1		1	
3A	1		1		1				1		1		1	
4A	1		1		1				1		1		1	
5A	1		1		1						1	1	1	
6A	1		1		1				1		1		1	
7A	1		1		1				1		1		1	
8A	1		1		1				1		1		1	
9A	1		1		1				1		1		1	
10A	1		1		1				1		1		1	
11A	1		1		1						1	1	1	
12A	1		1		1				1		1		1	
13A	1				1	1			1		1		1	
14A	1				1		1		1		1			1
15A	1		1		1				1		1		1	
16A	1		1			1			1		1		1	
17A	1		1		1				1		1		1	
18A	1		1		1				1		1		1	
19A	1		1					1	1		1		1	
20A	1		1					1	1		1		1	
21A	1		1			1			1		1		1	

% 100 0 86 14 71 19 10 0 90 10 100 0 95 5

ENTREVISTA
Questões

										Questão 7		Questão 8		Nº	
Q 5		Q 5.1		Q 6		Q 6.1									
S	N	A	M	I	P	I	N	S	N	A	M	I	P	I	N

		1	1					1			1				Ensinar	1			1A
1				1				1				1			Ensinar	1			2A
1			1					1				1			Ensinar	1			3A
		1			1			1					1		Ensinar	1			4A
1			1					1				1			Ensinar	1			5A
1			1					1				1			Ensinar	1			6A
1			1					1				1			Ensinar	1			7A
1			1					1				1			Ensinar	1			8A
1			1							1			1		Ensinar	1			9A
1			1					1				1			Ensinar	1			10A
1			1					1				1			Ensinar	1			11A
1			1					1				1			Ensinar	1			12A
1			1					1				1			Ensinar	1			13A
1			1					1				1			Ensinar	1			14A
		1	1							1	1				Ensinar	1			15A
1				1						1		1			Ensinar	1			16A
1			1					1				1			Ensinar	1			17A
1			1					1					1		Ensinar	1			18A
1			1							1		1			Ensinar	1			19A
1				1				1					1		Ensinar	1			20A
1			1							1	1				Ensinar	1			21A

86 0 14 81 14 5 0 76 0 24 67 33 0 0 100 0 0 0 0 %

ESCALA

Atitude da Mãe

Nº	QUADRO 1
----	----------

[illegible]

